Kálmán Orsolya

metszéspontok

TANULÁSKÖZPONTÚ FELSŐOKTATÁS

L'Harmattan

TANULÁSKÖZPONTÚ FELSŐOKTATÁS

Metszéspontok

Az ELTE PPK
és a L'Harmattan Kiadó közös sorozata

Sorozatszerkesztő
Fehérvári Anikó

Kálmán Orsolya

Tanulásközpontú felsőoktatás

oktatók a tanításról, szakmai fejlődésről és tanulásról

ELTE PPK – L'Harmattan Kiadó
Budapest, 2021

Lektorálta
Golnhofer Erzsébet

Tartalomjegyzék

BEVEZETÉS

„ és akkor felmerül, hogy jé, igazából ez egy szakma is,
hogy ezt lehetne esetleg tanulni is"
(oktatói interjú)

Mit jelent a 21. század elején oktatónak lenni a magyar felsőoktatásban? Ez egy olyan komplex kérdés, aminek megválaszolására nem vállalkozhatunk, ugyanakkor e kötetben szereplő elméleti és empirikus kutatások bemutatásával ahhoz szeretnénk hozzájárulni, hogy *jobban értsük*, mit jelent ma az *oktatói* (tanári) *felkészültség* a felsőoktatásban, és hogyan tanulható az *oktatói szerep*. Fontos megjegyezni, hogy a magyar nyelvben az oktató két jelentéssel bír: egyrészt tág értelemben használjuk a felsőoktatásban oktatói státuszban dolgozókra (academic), másrészt szűkebb értelemben egy speciális szerepkörre, a tanári munkához kapcsolódó szerepre. Kötetünkben alapvetően az oktató fogalmának szűkebb értelmére fókuszálunk, így ha tágabb értelemben használjuk, azt külön jelezzük. Olyan helyzetben, ahol az egyetemi oktatók munkájához nem szükséges pedagógiai felkészültség, végzettség, alapvető kérdés, hogy a változó, egyre sokszínűbb egyetemi tanulás és tanítás sikeres megvalósításához milyen lehetőségek, utak, támogatási irányok állnak rendelkezésre. Minderről a hazai felsőoktatási kontextusban keveset tudunk, így ez a kötet írásaival ezt a hiátust kívánja betölteni. Ráadásul nem akárhogyan, hanem az oktatókat megszólítva, az ő elképzeléseikre, tapasztalataikra építve. Tesszük mindezt azért, mert abban hiszünk, hogy a felsőoktatási fejlesztések csak az érintett kulcsszereplők bevonásával válhatnak sikeressé.

A nemzetközi diskurzusban is látható, hogy a felsőoktatás expanziójának lehetőségei helyett egyre inkább az eredményesség kérdései kerülnek középpontba, többek közt a következők: hogyan lehet a hallgatók szakmai és általános kompetenciáit eredményesen fejleszteni, minden hallgató tanulását támogatni; hogyan lehet csökkenteni a hallgatói lemorzsolódást; továbbá hogyan lehet a tanulás és tanítás támogatását elősegíteni az intézményekben. A tanulás és tanítás megújításának pedig maguk a hallgatók és az oktatók a kulcsszereplői. E kötetben éppen ezért a hazai kontextusban elsőként igyekszünk feltárni azt, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a tanulásközpontú tanításról, a hallgatók tanulásának támogatásáról, saját oktatói felkészültségükről, szakmai fejlődésükről és tanulásukról, valamint azt, hogy az oktatók milyen szakmai tanulással kap-

csolatos tapasztalatokkal rendelkeznek, és hogy szakmai fejlődésük érdekében milyen eredményes tanulástámogatási lehetőségek jelenhetnek meg. A kötet hosszú távon ahhoz kíván hozzájárulni, hogy a felsőoktatásban az oktatás fejlesztéséhez megalapozott kutatási eredmények álljanak rendelkezésre; hogy az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának lehetőségeit azonosítsuk, és ezáltal elő is segítsük; valamint hogy a tanulásközpontú tanítás kultúrája megerősödjön a hazai felsőoktatásban is.

A kötetben szereplő vizsgálatokat a 2017-2019-es években folytattam hazai kontextusban, a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával. Mindez azt jelenti, hogy még a veszélyhelyzeti távolléti oktatást megelőző helyzet állt a kutatások középpontjában. A 2020-as pandémia a felsőoktatást gyors adaptációra kényszerítette az online és hibrid oktatás területén, ugyanakkor ezek a válaszok, reakciók elsősorban nem a minőségi tanítás fejlesztésére fókuszáltak, hanem a gyors megoldásokra. Így azt gondoljuk, hogy az, hogy az oktatók hogyan gondolkodtak, gondolkodnak a tanításról, saját felkészültségükről és szakmai fejlődésükről, meghatározó az új kihívást jelentő helyzetben is. A pedagógiai gondolkodás fókuszai és a pedagógiai tudatosság kulcskérdés az oktatási változásokban is. Így a kötetben szereplő kutatási eredmények fontos látleletként szolgálnak, értelmezésük lényeges kiindulópontja a tanítás fejlesztésének a felsőoktatásban.

A könyv természetesen nem csak oktatókról szól oktatóknak. Elsősorban azoknak a szakembereknek és érintetteknek ajánljuk, akik a felsőoktatásban a tanítás megújításával, az oktatók támogatásával foglalkoznak. Ugyanakkor hasznos lehet minden olyan oktatónak vagy oktatói közösségnek, tudományterületektől függetlenül is, akik a tanulás-tanítás kérdéseiről nemcsak a gyakorlati tapasztalataik fényében, hanem szakmailag megalapozott szempontok mentén, kutatási eredmények figyelembevételével kívánnak gondolkodni. Ajánljuk munkánkat továbbá minden olyan doktorandusznak, hallgatónak és érdeklődőnek, akik a felsőoktatás-pedagógia mai kulcskérdéseivel akarnak ismerkedni.

A kötet összesen tíz fejezetből áll e bevezetéssel együtt, tartalmaz elméleti és empirikus kutatásra épülő fejezeteket is, valamint egy összegzést. E bevezetés után a *Tanulásközpontú pedagógia a felsőoktatásban* című első fejezetben arra vállalkozunk, hogy a hallgató- vagy tanulásközpontú tanítás gyakran hangoztatott, szinte a korszerű tanítás szinonimájaként kezelt fogalmát részletesen körbejárjuk, értelmezzük. Továbbá javaslatot teszünk a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia elméleti keretére, azonosítva azokat a kulcsjellemzőket, amelyek majd a későbbi fejezetek kutatásainak megalapozását is segítik.

*Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései*vel foglalkozunk a második fejezetben. E fejezet három, a nemzetközi szakirodalomban és felsőoktatási gyakorlatban is elterjedt irányt ismertet: a képzésekre épülő, a gyakorlatközösségekre fókuszáló és a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság

megközelítéseit. A fejezet a megközelítéseket elsősorban elméleti szempontokból értelmezi, de kitér az egyes megközelítések kapcsán a nemzetközi kutatások legfőbb eredményeire, valamint röviden e területek egy-egy hazai példáját is bemutatja.

Az elméleti jellegű fejezeteket követi a *Kutatási keret és módszerek az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának és tanításának vizsgálatához* című harmadik fejezet, amiben az empirikus kutatásokat megalapozó kutatási keretet írjuk le. Ebben a fejezetben értelmezzük az oktatói szakmai fejlődés és tanulás lehetséges kutatási irányait, majd bemutatjuk az általunk kialakított kutatási keretrendszert. Továbbá kitérünk azokra a kutatás-módszertani kihívásokra is, amelyekkel az egyes kutatási szálakban szembesültünk.

A hazai empirikus kutatási eredmények bemutatását *A szakmai fejlődés mint az oktatói identitás alakulása* című írással (4. fejezet) kezdjük, ami egy olyan narratív interjúkra épülő kvalitatív kutatás eredményeit dolgozza fel, amely a felsőoktatás négy képzési területének oktatásra nyitott oktatóival készült. A kutatás az oktatói élettörténetek alapján az oktatói identitásértelmezések legfőbb állomásait mutatja be, és ehhez kapcsolja az oktatók megélt tanulási tapasztalatait. Az eredmények a nemzetközi kutatások számára is új szempontokat vetnek fel, különösen jelentős az oktatásfejlesztői önértelmezés megjelenése.

Az oktatók tanítással és saját szakmai fejlődésükkel, tanulásukkal kapcsolatos nézeteivel és tapasztalataival foglalkozik az ötödik fejezet, ami a hazai oktatók körében végzett, a képzési területek, fenntartók és földrajzi területek szerint reprezentatív online kérdőíves vizsgálatra épül. *Az oktatói nézetek a tanításról és saját szakmai tanulásukról* című fejezet eredményei alapján látszik, hogy a tanulásközpontú elképzelések bár megjelennek az oktatók tanításról alkotott nézeteiben, de igazán a saját szakmai fejlődésük, tanulásuk értelmezésében válik meghatározóvá a tanulásközpontúság. A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti elemzésekből kiemelendő a több képzési területen való tanítás pozitív hatása, valamint a szakmai fejlődés iránti nyitottság jelentőségének megnövekedése nemcsak a kezdő oktatók körében, hanem az életpálya későbbi időszakaiban is.

A hazai felsőoktatásban kevés szó esik az oktatói kompetenciákról, nincsenek olyan konszenzusra épülő oktatói kompetencialeírások, amelyek elősegítenék az oktatói munka eredményességéről való gondolkodást vagy az oktatói fejlődés támogatását. Mindezért különösen fontos, hogy hogyan gondolkodnak maguk az oktatók az oktatói kompetenciák fontosságáról, és hogy mennyire érzik magukat eredményesnek az egyes területeken. Az *Oktatói kompetenciák* című hatodik fejezet ezt a kérdést járja körül az előző fejezet alapját is képező, a hazai oktatók körében végzett online kérdőíves vizsgálat alapján. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulásközpontú megközelítések szempontjából meghatározó kompetenciák közül vannak területek, amelyeket kifejezetten lényegesnek ítélnek meg

az oktatók (pl. a hallgatók tanulásának facilitálását), más területeket pedig (pl. a minden hallgató tanulásának támogatását) kevésbé. E fejezet arra is kitér, hogy az oktatói elképzelések hogyan változnak képzési területek szerint és az oktatók tanítási tapasztalatának fényében.

Az oktatói nézetek hatása a szakmai fejlődés és tanulás gyakorlataira című fejezetben az előző vizsgálatokban is használt oktatói kérdőív adatainak elemzése alapján arra keressük a választ, hogy az oktatói nézetek hogyan hatnak a szakmai fejlődés és tanulás gyakorlatára. A kötet hetedik fejezetének egyik jelentős eredménye, hogy az oktatói szakmai fejlődés azon nézete, ami a hallgatók tanulásának támogatására fókuszál, minden szakmai tanulási tevékenység megjelenését elősegíti. Ugyanakkor az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló nézet ennél kisebb hatású, és elsősorban a vizsgálatok általi tanulást jelzi előre. Ezek az eredmények fontos tanulsággal szolgálhatnak az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásához is.

Az oktatók szakmai fejlődésének támogatását célzó fejlesztéseinket vizsgálja a nyolcadik fejezet. A fejlesztés alapú kutatás keretében arra keressük a választ, hogy az oktatók egyéni szakmai fejlődésének és tanulásának támogatását hogyan lehet összeegyeztetni az oktatóközösségével, és hogyan lehet az oktatók módszertani megújulását és a képzési program szintű fejlesztéseket összehangolni. A *Variációk az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatására* című fejezetben egy felsőoktatási intézmény két karán az oktatók támogatására kidolgozott fejlesztések különböző változatait elemzem a célok, tanulástámogatási megoldások és eredmények mentén, továbbá azt a tanulási utat, ahogyan a fejlesztések egyes variációi kialakulnak. A fejlesztés alapú kutatás eredményei hozzájárulhatnak annak megválaszolásához, hogy a felsőoktatási intézmények komplex kontextusában az oktatói támogatást milyen célok és tényezők mentén, hogyan érdemes megvalósítani, valamint ahhoz, hogy a felsőoktatás oktatásfejlesztői, támogatói átgondolják lehetséges szerepértelmezéseiket.

Az *Összegzés és következtetések a hazai oktatási, fejlesztési és kutatási gyakorlat számára* című utolsó fejezetben arra vállalkozunk, hogy az empirikus kutatások eredményeit összegezzük, értelmezzük a tanulásközpontú pedagógia szempontjából, kiemeljük azokat a legfontosabb eredményeket, amelyekre további fejlesztési irányok, kutatások épülhetnek. Tehát nem csak az eddigi eredményeket foglalja össze, hanem ajánlásokat is megfogalmaz a jövő oktatásfejlesztési és -kutatási irányaihoz a hazai felsőoktatásban. Továbbgondolva kutatási eredményeinket az ajánlásokban az oktatók szakmai fejlődésére és tanulására fókuszálunk, de nem vállaljuk, hogy az oktatásfejlesztés, innováció kérdéseinek sokszintű mezo-, makroszintre is kiterjedő lehetséges irányait kifejtsük.

Az egyes fejezeteket úgy terveztük, hogy olvasásuk külön-külön is lehetséges, önmagukban is megálló szövegek. Emiatt ugyanakkor néhány alapvetés,

kiindulópont az egyes fejezetekben meg is ismétlődhet. A kötetben használt fogalmakat nem tudtuk minden fejezetben ugyanolyan elmélyülten értelmezni, ezért egy glosszárium segíti az olvasót a legfontosabb fogalmak értelmezésében.

I. TANULÁSKÖZPONTÚ PEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN

A tanulásközpontúság gyakran használt, de a maga komplexitásában ritkán magyarázott fogalom. Ahhoz viszont, hogy a felsőoktatásban az oktatás változásával, megújulásával érdemben foglalkozzunk, elengedhetetlen a fogalom alaposabb körbejárása. A fejezet célja tehát, hogy a tanulásközpontú pedagógia értelmezésének forrásait, irányait feltérképezze, kialakítson egy olyan értelmezési keretet, ami a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiát komplexen képes leírni, és ami alapját képezheti majd az oktatók nézeteit és tapasztalatait feltáró empirikus kutatásainknak. A fejezet továbbá arra is vállalkozik, hogy a tanulásközpontú pedagógia értelmezési keretének egyes elemei közti feszültségekre is rámutasson, ezáltal is elősegítve a korszerűség nevében gyakran használt tanulás- vagy hallgatóközpontú fogalom árnyalt reflexióját és továbbfejlesztési lehetőségeit.

1. A tanulásközpontúság forrásvidékének értelmezéséhez

A tanulásközpontú tanulás és tanítás kérdései alapvetően három irányból és ezek egymásra hatásából táplálkoznak: az oktatáspolitikai diskurzusokból; a mindennapi felsőoktatási gyakorlat világából; és kiemelten a tanuláselméleti megközelítésekből. Az alábbiakban ezeket mutatjuk be egyenként, valamint a tanulásközpontú felsőoktatás értelmezése szempontjából meghatározó, az egyes irányok közti mediálást, tudásmegosztást elősegítő szervezetek programjait, ajánlásait.

A fejezetben a tanulásközpontúság fogalmát használjuk, mivel ez emeli ki leginkább azt, hogy e megközelítés a tanulást mint folyamatot helyezi a középpontba, és ezáltal a tanulásközpontúság (learning-centredness) dinamizmusát, le nem zárható jellegét domborítja ki. A hallgatóközpontúság (student-centredness) ehhez képest elsősorban a hallgatói igényeknek, szükségleteknek megfelelő tanulástámogatásra fókuszál. A pedagógiai irodalomban az egyéni tanulói sajátosságok kerülnek a figyelem középpontjába, az oktatáspolitikai dokumentumokban és az intézményi gyakorlatokban pedig – legalábbis részben negatív konnotációval – a hallgató

fogyasztóként való értelmezése, aki a tanítást mint szolgáltatást veszi igénybe. A fejezetben abban az esetben használjuk a hallgatóköpontúság fogalmát, ha a fogalom a hivatkozott irodalmakban, dokumentumokban jellegzetes szóhasználat. E fogalmak közt természetesen számos átfedés, kapcsolódás azonosítható, ezért a szóhasználat inkább csak a domináns hangsúlyt mutatja.

1.1. A tanulásközpontú megközelítés megjelenése az oktatáspolitikában

Az oktatáspolitika sokat foglalkozik a *hallgatóközpontú tanulás*sal *és tanítás*sal, amit „utazó policy"-ként (Thomson, 2013 idézi Paine, Aydarova & Syahril, 2017) is értelmezhetünk, mivel egy olyan globális trend, amely átível határokon, és amely számos nemzetközi és nemzeti oktatáspolitikai dokumentumban megjelenik. Ezekben az oktatáspolitikai dokumentumokban jellemzően nem a tanulás fogalma kerül középpontba, hanem a hallgatóközpontúság, azaz a hallgatók igényei, elvárásai, tanulásban megmutatkozó aktivitása. Az oktatáspolitikai diskurzusban inkább egy gyűjtőfogalomról vagy meta-fogalomról (Klemenčič, 2017) van szó, ami egyrészt egy tradicionálisabb tanárközpontú megközelítéssel szemben kerül megfogalmazásra, másrészt szorosan kötődik a felsőoktatás eredményességének növeléséhez. Azaz ahhoz, hogy hogyan tudja a felsőoktatás a hallgatók kompetenciáit és képességeit úgy fejleszteni, hogy az elősegítse a munka világában való magasabb szintű megfelelést, valamint a felsőoktatás modernizációját is (Halász, 2018a). A hallgatóközpontú tanulás és tanítás iránya az Európai Felsőoktatási Térségben a Bologna folyamattal karöltve indul, de tételesen először a 2007-es Londoni Kommünikében jelenik meg az, hogy a Bologna folyamat hozzá kíván járulni a hallgatóközpontú felsőoktatáshoz (Klemenčič, 2017). A hallgatóközpontú tanulás és tanítás implementálásához kapcsolódik a kreditrendszerrel megjelenő egyéni tanulási utak biztosítása vagy az Európai Képesítési Keretrendszer kialakítása, tanulási eredmény alapú megközelítése (Temesi, 2011), de külön érdemes kiemelni *A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei* (ESG, 2015) 2015-ös átdolgozott változatát is. A belső minőségbiztosítási standardok közt itt már önálló elemként jelenik meg a hallgatóközpontú tanulás, tanítás és értékelés szempontja (Klemenčič, 2017), melynek bekerülését az Európai Hallgatói Szervezet (ESU) szorgalmazta. A hallgatóközpontú megközelítés értelmezése ebben az esetben is a hallgatók aktív szerepéhez kötődik a tanulás és az értékelés során. A standard implementálásához a következő irányelveket sorolja fel az ESG 2015 (2016, 12.):

- figyelembe veszi a hallgatók és szükségleteik sokféleségét, rugalmas tanulási útvonalakat tesz lehetővé számukra;
- különféle tanítási módokat vesz figyelembe és alkalmaz, ahol az helyénvaló;

– rugalmasan használ többféle pedagógiai módszert;
– rendszeresen értékeli és pontosítja a képzési módokat és a pedagógiai módszereket;
– autonóm tanulói öntudatra bátorít, miközben gondoskodik a megfelelő oktatói irányításról és támogatásról;
– elősegíti a kölcsönös tiszteletet a tanuló-oktató kapcsolatban;
– megfelelő eljárásokkal rendelkezik a hallgatók panaszainak kezelésére.

A nemzetközi oktatáspolitikai trendek összességében azt mutatják, hogy a felsőoktatás expanziója, tömegesedése felől a figyelem egyre inkább a *felsőoktatás eredményessége* felé fordul. Ez jelenti egyrészt azt, hogy a hallgatói létszám kérdései mellett a hallgatói kompetenciák fejlesztése kerül előtérbe, nemcsak a szakmai, hanem az általános (pl. digitális, vállalkozói) vagy éppen a jövő kompetenciáinak erősítése (pl. reziliencia, virtuális együttműködés, újszerű és adaptív gondolkodás /Fidler, 2016/) is. Másrészt pedig azt is mutatja, hogy a minőségbiztosításban is felértékelődnek azok a szempontok, amelyek a hallgatók kompetenciafejlődéséhez, a felsőoktatási intézmények hozzáadott pedagógiai értékének méréséhez kötődnek (pl. Pusztai, Bocsi & Ceglédi, 2016). Az utóbbi évtizedben ezért az EU és az OECD stratégiáiban is megerősödik a tanulás-tanítás és a felsőoktatás-pedagógia iránti figyelem. Az uniós felsőoktatási stratégia 2017-es revíziójában a tanulás és tanítás támogatásának már minden korábbinál nagyobb szerepet tulajdonítanak. Ez az irány a stratégia mind a négy prioritásában meghatározó szerepet tölt be: a képességpolitikai, a növekvő társadalmi heterogenitás kezeléséhez kötődő társadalompolitikai, az innovációs politikai és a hatékonyságot növelő prioritásban is (Halász, 2018a). A globális trendek lokális támogatását az oktatók tanulásának és a felsőoktatás tanulási képességének növelésében látják (European Commission, 2014), hiszen így lehet biztosítani a helyi igényekre való adaptív, innovatív és reflektív válaszokat (Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011; Saroyan & Trigwell, 2015). Egyes értelmezések szerint (Anderson-Levitt, 2003) a globalizációval párhuzamosan felértékelődik a lokális elemek jelentősége is: ugyanazok a nemzetközi célok, trendek a nemzeti tradíciók kontextusában más gyakorlatokat indukálhatnak. Az uniós egyeztetésekben Magyarország ugyan az utóbbi időben jellemzően kevésbé aktív (Halász, 2018a), de a *Fokozatváltás a felsőoktatásban* című stratégiai dokumentumban megjelentek a tanulás-tanítás minőségi kérdései, főként a tanulástámogatás kapcsán a nemzetközi standardoknak való megfelelés irányai (Derényi, 2018).

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának előtérbe kerülését az oktatáspolitikai diskurzusban erőteljesen kötik a digitális technológia megjelenésének erősödéséhez, valamint ahhoz, hogy a tanítás innovációja lassabb, mint a technológia adta lehetőségek, tehát az oktatói tanulás szükségessége állandóvá válik.

További szempontként jelenik meg, hogy a szakmai versenyben minden területen az egyéni képességek válnak meghatározóvá, ami így van az oktatók esetében is (Santos, Gaušas, Mackevičiūtė, Jotautytė &, Martinaitis, 2019). Mindezek a tendenciák csak még jobban felerősödtek, amikor 2020-ban a veszélyhelyzeti távolléti oktatásra kellett áttérnie a világ számos felsőoktatási intézményének, köztük a hazai egyetemeknek is.

Összességében tehát a diskurzusokban nemzetközi és kisebb mértékben hazai szinten is megjelenik a hallgatói kompetenciák fejlesztése, tanulásuk támogatása és ennek mentén az oktatói felkészültség támogatása, ugyanakkor az értelmezések és tapasztalatok mélyebb hazai értelmezései még kevéssé jellemzőek.

1.2. A tanulásközpontú megközelítés a felsőoktatási gyakorlatban

A felsőoktatás mindennapjai is sajátos kérdéseket vetnek fel a tanulásközpontúság kapcsán. A felsőoktatás tömegesedése, a hallgatói létszám növekedése magával hozta a hallgatói populáció diverzifikálódását – például a munka mellett tanulók, idősebb hallgatók, kisgyermeket nevelők, kisebbségi és vallási csoportokhoz tartozók megjelenése –, ami a hagyományos felsőoktatást új kihívások elé állítja. Bár a hazai felsőoktatásban 2012-ben megtorpant a felsőoktatás expanziója, 2009-hez viszonyítva 2016-ra több mint 20%-kal csökkent a hallgatói létszám (Polónyi, 2018), és ezáltal a nemzetközi trendektől való távolodás látszik, a hallgatói populáció diverzifikálódása így is jelentős pedagógiai kihívást jelent az oktatóknak (Derényi, 2018). További problémát jelent a hallgatói lemorzsolódás nagysága, mely az alapszakon általában 30-40% (Varga, 2010), a mesterszakokon pedig ennek kb. a fele, 14-17% (Derényi, 2015), valamint az ezen a csoporton belül is nehezen azonosítható, a tanulmányaikat lassabban végző hallgatók száma (Fenyves, Bácsné Bába, Szabóné Szőke, Kocsis, Juhász, Máté & Pusztai, 2017). Ezek a változások a hazai kontextusban is kikényszerítik – ráadásul szűkülő források közt – a felsőoktatás eredményességének növelésére vonatkozó törekvéseket, ezáltal jelentős szerepet adva a tanítás megújításának, a hallgatók tanulástámogatását középpontba helyező tanításnak (Derényi, 2018). Ennek ellenére a hazai felsőoktatási intézményekben az oktatási innovációs aktivitás nem bizonyult túl erősnek, a megjelenő innovációk elsősorban a technikai eszközök új alkalmazásához és a tanórák módszertani megújításához kötődnek (Halász, 2018b; Horváth, Saád & Kálmán, 2018; Nagy-Rádli, 2018).

A mindennapi gyakorlatban ugyanakkor a tanítás megújításának számos akadályát szokták számontartani: az oktatók leterheltségét, az időhiányt, a változásokkal szembeni ellenállást, a kutatási és oktatási tevékenységek összeegyeztetésének nehézségeit, valamint az egyéni oktatói teljesítményben a tanítás eredményességének

a kutatási tevékenységhez képest kisebb mértékű elismerését (Van Schalkwyk, Leibowitz, Herman, & Farmer, 2015; Gast, Schildkamp, & van der Veen, 2017; Santos et al, 2019). Egy kiterjedt nemzetközi összehasonlító vizsgálat eredményei alapján (Teichler, Arimoto & Cummings, 2013) különösen a kutatóegyetemek professzorainak leterheltsége magas, heti 50 órát is meghaladó; ehhez járul még hozzá, hogy a legtöbb vizsgált országban a kutatóegyetemek oktatói éves szinten több időt fordítanak kutatásra, mint az oktatási tevékenységre. Ugyanakkor az oktatók preferálják az oktatás és kutatás összekapcsolását, a vizsgált országokban átlagosan csak az egyetemi oktatók 23 százaléka tartja összeegyeztethetetlennek a két tevékenységet – jellemzően inkább a kezdő oktatók. Az oktatás és az oktatók megújulásának további akadályára hívja fel a figyelmet egy újabb szakirodalmi áttekintés (Santos et al, 2019): a felsőoktatási intézmények gyakran nem rendelkeznek elegendő pénzügyi, szervezeti forrással és szakmai tudással ahhoz, hogy eredményes támogató rendszereket hozzanak létre az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához.

Mindezek alapján az látható, hogy a felsőoktatás gyakorlatában a hallgatóközpontú tanítás és ehhez kötődően az oktatók szakmai tanulása nem egyértelműen, konzekvensen támogatott: az intézményi diskurzusok, stratégiák szintjén erősödő pozitív hozzáállás a gyakorlatban ellentmondásos lépéseket szül, és számos megoldatlan feszültséget hoz felszínre.

1.3. A tanulásközpontú megközelítés értelmezése a neveléstudomány és azon belül is a felsőoktatás-pedagógia felől

A neveléstudományi kutatások a tanuláselméletek (Littleton & Häkkinen, 1999; Nahalka, 2002) és a tanulástudomány eredményeivel (Sawyer, 2006, 2014) járulnak hozzá a felsőoktatás-pedagógia gazdagodásához. Egyfelől a *tanuláselméletek* hatnak a területre: a radikális és szociokonstruktivista tanulásértelmezésekkel (Rapos et al., 2011), az oktatásban érintettek nézeteinek kutatásával (Falus, 2007; Golnhofer & Nahalka, 2001; Kálmán, 2013a), a személyre szabottság és az együttműködésre épülő tanulás elvének gazdag elméleti és gyakorlati irodalmával (pl. Rapos et al. 2011). Másfelől az inkább amerikai, interdiszciplináris kutatásokban erős *tanulástudományok* hatása érződik: a tanulási környezet soktényezős és komplex fogalmának felértékelésével (Sawyer, 2006, 2014; Kálmán, 2014), valamint azzal, hogy a tanulási környezetek fejlesztésének kutatását központi feladattá emelik. Ezáltal pedig szorosabbra fűzik a kapcsolatot az oktatás fejlesztése és kutatása közt. A felsőoktatás-pedagógiai kutatásokat a neveléstudományi és felsőoktatási kutatások metszetében értelmezzük, és ezen belül elsősorban tanulásról való gondolkodásra, a tanulási tevékenységek és tanulástámogatás elveire és a tanulási környezetre fókuszálunk.

*A tanulástámogatásra vonatkozó megközelítések*nek három alapvető kiindulópontja van: egyrészt az, hogy a tanulás és tanítás párhuzamos folyamatok, amiben a tanítás feladata a tanulási folyamat rendszeres támogatása, facilitálása, állványozása (Reiser & Tabak, 2014); másrészt, hogy a középpontban a hallgatók holisztikus tanulási tapasztalata áll. Ez azt jelenti, hogy a tanulástámogatás eredményessége nemcsak a hallgatók kurzuson szerzett tapasztalataitól függ, hanem a tanulási környezet egy olyan holisztikus észleléséről van szó, ahol az online és offline, formális és informális tanulási helyzetek, a társas kapcsolatok, a képzési program egésze, a felsőoktatási intézmény szervezeti kultúrája, a hallgatói szolgáltatások együttesen alakítják a hallgatói tapasztalatokat (Terenzini & Reason, 2005; Kálmán, 2013b). Harmadsorban ki kell emelnünk a tanulás radikális és szociokonstruktivista elméleteiből következő eredményes tanulásról alkotott elképzeléseket, amelyek így a tanulástámogatás alapelveit is meghatározzák: azt, hogy a tanulás (1) aktív és konstruktív, (2) önszabályozott, (3) kollaboratív és (4) szituatív (de Corte, 2010; Kálmán, 2019). Az alábbiakban ezeket az alapelveket mutatjuk be röviden.

Az *aktív, konstruktív tanulás* gyökerei a mélyreható feldolgozás fogalmához nyúlnak vissza (Marton & Säljö, 1976a, 1976b; Sawyer, 2006; Kálmán, 2004), ami az információfeldolgozás során kiemeli a tanuló aktív, értelmező folyamatainak fontosságát szemben a felszínes feldolgozással, ami elsősorban a memorizálásra, az olvasott, hallott információ reprodukciójára épül. A tanulás során az új tudás csak a hallgatók előzetes tudására és ennek mélyebb rétegeire, a nézetekre épülve jöhet létre, akár úgy, hogy az új tudás átalakítja a tudásrendszert – ennek legradikálisabb változata a fogalmi váltás –, akár úgy, hogy könnyen beépül a tudásrendszerbe (Nahalka 2002, Kálmán, 2009). A tudás megszilárdulása sokféle helyzetben való használat, változatos gondolkodási műveletek, gyakorlati tevékenység és interakció által jön létre. A felsőoktatásban éppen ezért gyakori, hogy olyan, az oktatóknak készülő kézikönyvek, útmutatók jelennek meg, amelyek éppen az aktív, reflektív, interaktív módszereket emelik ki (Svinivki & McKeachie, 2014; Kálmán, 2019). Külön kiemelendő továbbá a hallgatók tanulással kapcsolatos nézeteinek kutatási területe, mivel e nézetek alakítják a hallgatók felsőoktatással, tanulási környezettel kapcsolatos tapasztalatait, észlelését (Entwistle, McCune & Housell, 2003). A hazai felsőoktatásban kezdetben a tanárszakos hallgatók nézeteivel kapcsolatos kutatási irány volt igen erős (Falus, 2007, Kálmán, 2013a), amely később a hallgatói nézetkutatásokra is kiterjedt (pl. Kálmán, 2009).

Az *önszabályozott tanulás* gazdag elméletei (Boekaerts & Niemvirta, 2000; Pintrich, 2000; Zimmermann, 2000; Molnár, 2002; Réthyné, 2003) közül itt most csak a felsőoktatásban gyakran hivatkozott szempontokat emeljük ki (Vermunt, 1996; Vermunt & Vermetten 2004; Kálmán, 2009). Az önszabályozott tanulás folyamata – ebben az elsősorban metakognitív megközelítésű modellben

– a tanulás külső szabályozásával állítható szembe. Az önszabályozott tanulás során a hallgató irányítja a tanulás folyamatát, ő az, aki kitűzi a tanulási célokat, kiválasztja a tanulás tartalmát, módszereit, ellenőrzi és értékeli a tanulás eredményességét. Irányítja továbbá a saját motivációinak működését, a tanulás forrásainak megszerzését (Pintrich, 2000). Az önszabályozott tanulás relevanciája nem kétséges a felsőoktatásban, különösen pedig a felsőfokú tanulmányok első, átmeneti időszakában kulcskérdés (Honkimäki & Kálmán, 2012), amikor a hallgatóknak a középiskolai oktatáshoz képest megváltozott, nagyobb önállóságot kívánó tanulási környezethez szükséges alkalmazkodnia.

A szociokonstruktivista tanuláselméletek hozzájárultak a tanulás *kollaboratív* és *szituatív* jellegének értelmezéséhez. Eszerint a kollaboratív tanulás alapja, hogy a tanulás szükségszerűen társas közösségekben zajlik, a tanultak mélyebb megértésének (vö. mélyreható feldolgozás) kulcsa a társakkal, szakértőkkel, oktatókkal stb. való interakció, tudásmegosztás és együttműködés. Az egyes szocio-konstruktivista tanuláselméletek a kollaboratív tanulás eltérő útjaira hívják fel a figyelmet: a *szocio-kognitív tanuláselmélet* például a résztvevők nézeteinek ütközésére, vitájára, saját álláspontjaik artikulálására, reflexiójára, míg a Vigotszkij (2000) elmélete mentén létrejövő, a *megértés közös konstruálásának* iránya (Myjake & Kirschner, 2014) az interakciókra és az interakciókban használt eszközökre. Összességében érdemes megkülönböztetni a *kooperatív* tanulást – ami a tanulók közti együttműködés strukturálására alakult ki – a *kollaboratív* vagy *együttműködő* tanulástól – ami a csoportos/közös tevékenységek, a problémamegoldás összetettebb és többféle tanulási útját erősíti. A felsőoktatási gyakorlatban inkább az utóbbit övezi nagyobb figyelem, hiszen az általános és szakmai kompetenciák fejlesztése miatt szinte minden felsőoktatási képzési területen meghatározó a szakmai együttműködés fejlesztése. A felsőoktatási képzésekben kevésbé erősen, mint a közoktatásban, de kétségtelenül – az együttműködési kompetenciák megerősítése érdekében – a képzések elején jellemzően inkább a kooperatív tanulás strukturáltságának előnyeire építenek.

A *szituativitás*, a szituatív tanulás elmélete a tanulást a valós vagy életszerű, (szakmai) tevékenységrendszerekben, környezetben, megosztott gyakorlatokban való részvételhez kapcsolja, a tanulást nem vagy nemcsak egyéni szinten, hanem a közösség szintjén értelmezi (Wenger, 1998; Greeno & Engeström, 2014). Alapfeltételezése, hogy a hallgatók elsősorban komplex, szakmai feladat- és problémahelyzetben tanulnak sikeresen. Ezáltal eltávolodik az elméleti és gyakorlati oktatás, a formális és informális tanulási helyzetek szétválasztásától, továbbá az egyes képességek (pl. analitikus gondolkodás) elkülönített fejlesztésétől. A felsőoktatás-pedagógiában a kollaboratív és szituatív tanulás jellegzetességei nagymértékben hozzájárulnak a probléma, a fejlesztés és a munka alapú tanulás megjelenéséhez, elterjedéséhez, a számítógéppel támogatott kollaboratív tanulási környezetek felvirágoztatásához; ösztönzik a munka világa és a felsőoktatás

együttműködésére épülő projekteket, valamint a duális képzéseket (Kovács & Török, 2016; Kocsis, 2020).

Az eredményes tanulás fő jellemzői tehát azok, amelyek a *tanulástámogatás* értelmezéséhez, kialakításához támpontot nyújtanak. Ennek kapcsán természetesen számos megközelítés, modell alakult ki (pl. probléma alapú tanulás /Hoidn & Kärkkäinen, 2014/, a tudásépítés projektjei mint a Tudás Fórum /Knowledge Forum, Scardamalia & Bereiter, 2006/), ezért itt most két jelentősebb ún. metaszintű elméleti keretet mutatunk be. Az egyik inkább a tanulás folyamat jellegének, a tanulás és tanítás párhuzamosságának gondolatából indul ki, így facilitálva az eredményes tanulást – ez a keret a folyamatorientált tanulás (Vermunt & Vermetten, 2004; Vermunt, 2007). A másik elméleti keret pedig az eredményes tanulást középpontba állító tanulási környezet sajátosságainak leírására koncentrál – és az integratív pedagógia koncepciójaként vált ismertté (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen, & Rasku-Puttonen, 2016).

A *folyamatorientált tanítás* elméleti kerete a tanulási folyamat lépéseinek elemzéséből indul ki, és azt vizsgálja, hogy a tanulás során megvalósítandó funkciókat hogyan lehet minél eredményesebben támogatni, azokat mennyiben irányítsa külön vagy egymással megosztva az oktató vagy a hallgató. Az élethosszig tartó tanulás korában a végső cél, hogy a hallgatók önállóan is képesek legyenek irányítani a tanulást, de ez csak az irányítás fokozatos megosztásával, a hallgatói irányítás egyre erősödő támogatásával érhető el. A hallgatói aktivitás és irányítás tehát a tanulási folyamat minden elemében megjelenhet: a problémák, feladatok azonosításától, a tanulási céloktól az értékelésig, visszajelzésig, amit az egyes tanítási módok (pl. feladat alapú, projekt alapú) különböző módon és mértékben támogatnak (l. 1.1. táblázat). Például amikor a probléma alapú tanítás során a felsőoktatási képzésben, tipikusan az orvosi programokban a problémákat a képzés, az oktató hozza, a tanulási célokat a hallgatók az oktató támogatásával már maguk fogalmazzák meg. A folyamatorientált tanítás tehát egy olyan többelemes és többlépcsős tanulástámogatási koncepció, ami azt segíti, hogy a tanulási folyamat egyes funkciói az oktatói irányítástól a hallgatóval való közös irányításon keresztül, végül a hallgató által szabályozott tevékenységgé alakuljon. Ez a részletes tanulástámogatási szempontrendszer még akkor is segíthet a tanulástámogató gyakorlatok kialakításában, ha az 1.1. táblázat nem minden értékelésével értünk egyet (pl. a kompetencia alapú oktatás esetében a tanulási tevékenységeket egyértelműen a hallgató irányítja). A lehetséges eltérő értelmezések abból adódhatnak, hogy ma már a probléma, projekt vagy akár kompetencia alapú tanításnak is több változata is ismert és elterjedt.

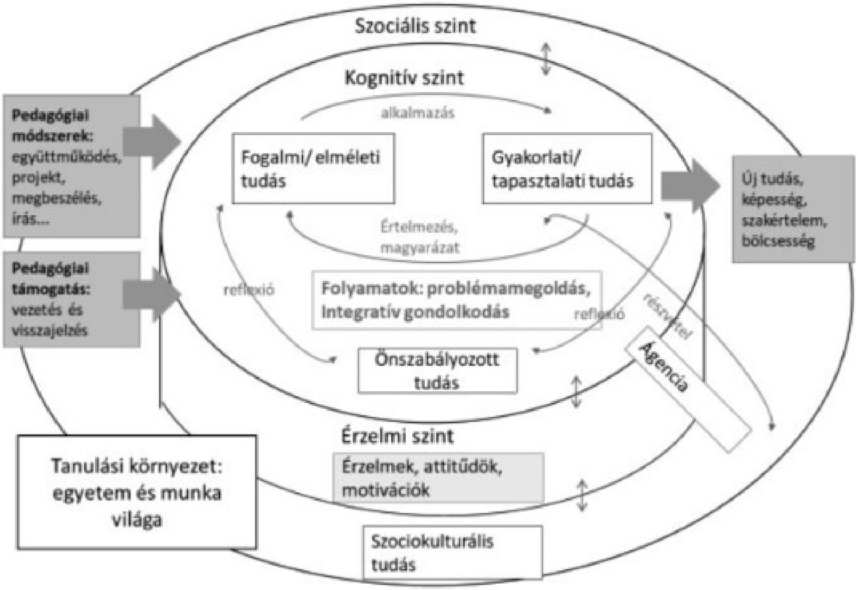
1.1. táblázat. A folyamatorientált tanítás és a tanulási funkciók irányítása

Tanulási folyamat funkciói	Oktató irányítja	Megosztott irányítás	Hallgató irányítja
Problémák, feladatok	1 2 3	4 5 6 7	8
Tanulási célok	1 2	3 4 5 6 7	8
Tanulási tevékenységek	1	2 3 4 5	6 7 8
A tanulás forrásai	1 2	3 4 5 6 7	8
A tanulási eredmények értékelési kritériumai	1 2 3 4	5 6 7	8
Értékelés és visszajelzés	1 2 3 4 5	7	8

1=Hagyományos tanítás 2=Feladat alapú tanítás 3=Probléma alapú tanítás 4=Projekt alapú tanítás 5=önirányított tanulás (témavezetés) 6=Kompetencia alapú tanítás 7=Munka alapú tanítás 8=Autodidakta tanulás

A tanulási környezetek alkotásának metaszintű rendszerét írja le az *integratív pedagógia* (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen & Rasku-Puttonen, 2016), azaz azokat az elemeket azonosítja és kapcsolja össze, amik konkrét felsőoktatási tanulási környezetek tervezésének mélystruktúráját, alapelveit adhatják (l. 1.1. ábra). A felsőoktatási modellben az a cél, hogy a hallgatók *szakértelme* növekedjen, amihez négy fő tudáselem együttes fejlődése szükséges: (1) az elméleti tudásé, ami az explicit szakmai tartalmakat adja; (2) a gyakorlati tudásé, ami a cselekvőképes vagy procedurális tudás, a know-how; (3) az önszabályozott tudásé, ami a tevékenységekhez, helyzetek, saját képességek reflexiójához kapcsolódik, és ami elősegíti a tudás és a tevékenységek szabályozását, változását; valamint (4) a szociokulturális tudás fejlődése, ami a társas, munkahelyi közösségek gyakorlatának, kultúrájának tanulásához kapcsolódik. A szakterülethez kötődő szakértelem fejlődése mellett a modellt sikeresen használták az általános kompetenciák tanulásának támogatásához is (Tynjälä et al, 2016). A szakértelem különböző területeinek integrálásához *mediáló tevékenységek*re, módszerekre, eszközökre, folyamatokra van szükség, ilyen lehet például a problémamegoldás, az integratív gondolkodás, a projektmódszer, a megbeszélés, csoportos mentorálás vagy a rendszeres visszajelzések. Ezek a mediáló tanulástámogató tevékenységek teszik lehetővé, hogy a fogalmi keretek alkalmazásra kerüljenek, hogy a gyakorlati tudás értelmezést, magyarázatot nyerjen, hogy a tudásra, tanulásra, tevékenységekre reflektálhassanak a hallgatók, hogy részt vehessenek autentikus szakmai közösségekben, gyakorlatokban. Végül a tudáselemek integrálását elősegítő mediáló tanulástámogató tevékenységek nem valósíthatók meg csupán az egyetemi formális keretek közt, hanem szükség van autentikus helyzetekre, a munka világának bevonására – azaz a formális képzés és a munkahelyi vagy szimulációs *tanulási környezetek integrálására* is.

1.1. ábra. Integratív pedagógia, a tanulási környezet metarendszere (Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen & Rasku-Puttonen, 2016; Tynjälä, 2017)



E két bemutatott metaszintű elmélet abban tud segíteni, hogy konkrét tanulástámogató megoldások, tanulási környezetek tervezése során a tanulási folyamat támogatásának komplexitása, sok elemes rendszere összehangoltan tudjon megjelenni. Az integratív pedagógia modellje például felhívhatja a figyelmet arra, hogy a mentorálásra épülő tanulástámogatás során éppen a fogalmi tudás fejlődésének támogatása, integrálása jelenthet kihívást, így az adott koncepció kidolgozása során erre különösen nagy hangsúlyt érdemes helyezni (vö. Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012).

1.4. A tanulásközpontú oktatás lehetséges irányai az oktatáspolitika, a kutatás és a gyakorlat metszéspontjában

Az oktatáspolitika, a gyakorlat és kutatás világa közti szinergiák iránti igény egyre erősödik, hiszen a különböző szereplők közti tudásmegosztás fontos eleme a gyakorlat eredményessebbé tételének, illetve megújulásának (l. Triple Helix, Etkowitz, 2008 idézi Halász, Balázs, Fischer & Kovács, 2011). Az oktatáspolitikai diskurzusokban megerősödik a tényeken alapuló megközelítés, ami elősegíti és támogatja az oktatáskutatást, az oktatási gyakorlat monitorozását; a kutatási eredmények szintetizálását kezdeményezi, erősíti annak érdekében, hogy a gya-

korlatot és az oktatáspolitikát az oktatás minőségi mutatóinak azonosításával segítse (Halász, 2013). Ebben a térben felértékelődnek azok a szintézis jellegű projektek, amelyek kifejezetten az egyes szereplők (kutatás, gyakorlat, oktatáspolitika) közti tudás közvetítésével, -mediálással foglalkoznak, ún. tudásbrókerek (Révai & Guerriero, 2017). Témánk kapcsán a mediálásban központi szerepet tölt be két szervezet és projektjeik: az OECD IMHE[1] minőségi tanításra fókuszáló programja, illetve a NESET[2] által készített elemzés a hallgatóközpontú tanulás és tanítás gyakorlatáról. Ezek a munkák egyaránt építenek a kutatások szintézisére, a jó gyakorlatok elemzésére, valamint ajánlásokat, önértékelési eszközöket tartalmaznak a felsőoktatási intézmények számára.

Az OECD IMHE programjában a *Minőségi tanítás* alatt olyan pedagógiai módszerek használatát értik, amelyek a hallgatók tanulási eredményeinek növeléséhez járulnak hozzá (Hénard & Roseveare, 2012). Értelmezésükben a minőségi tanítás szükségszerűen hallgatóközpontú, mivel célja minden hallgató tanulásának elősegítése (Hénard & Leprince-Ringuet, s. a.). Beleértik a hatékony program- és kurzusfejlesztést, a sokféle hallgatói aktivitást elősegítő tanulási tevékenységeket, a tanulásra vonatkozó visszajelzéseket, a tanulási eredmények hatékony értékelését, valamint a támogató tanulási környezetet és a hallgatói szolgáltatásokat is (Hénard & Roseveare, 2012). Ez a megközelítés elsősorban szervezeti szinten közelíti meg a tanulás-tanítás kérdését, és azt vizsgálja, hogy milyen eszközökkel lehet támogatni a tanulásközpontú tanítást a felsőoktatásban. Az egyetemi jó gyakorlatokra (best practice) épülő elemzésükben a minőségi tanítás és tanulástámogatás három szintjét azonosították (OECD IMHE, 2010): (1) az egész intézményre kiterjedő minőségpolitikát és minőségbiztosítást, (2) a programfejlesztést és -monitorozást, valamint (3) a hallgatók és oktatók tanulásának támogatását (Kálmán, 2013b). Ez az irány jól kapcsolható a felsőoktatási intézmények, szervezetek tanulási képességének, kultúrájának, tanulószervezeti viselkedésének vizsgálatához (Horváth, 2019), valamint az etikus vezetés koncepciójának megjelenéséhez, ami a felsőoktatásban a munkatársak bevonására és a megosztott vezetésre is épít (Rónay, 2020). A minőségi tanítás alapvetően az intézményi önértékelést kívánja erősíteni, így a minőségbiztosítás, -fejlesztés területéhez kapcsolódik, és felhívja a figyelmet a tanítás értékelésének fontosságára: egyrészt a tanítási tevékenység értékelésére, másrészt az oktatás fejlesztéséhez kapcsolódó kezdeményezések értékelésére. A 2012-es ajánlásukban (Hénard & Roseveare, 2012) a következő indikátorokat kínálták fel az intézményi önértékelés segítésére: (1) a minőségi tanítás tuda-

[1] Institutional Management for Higher Education

[2] Network of Experts on Social Dimension of Education and Training, ami az Európai Bizottság Oktatás és Fiatalság Főigazgatóságának kezdeményezésére létrejött, az oktatáspolitikát és az akadémiai világot összekötő hálózat.

tosságának erősítése; (2) a kiváló oktatók támogatása; (3) hallgatói bevonódás; (4) a változás, a tanítás támogatását középpontba állító szervezet; (5) intézményi politikák összehangolása a minőségi tanítás érdekében; (6) az innovációk hangsúlyozása a változás érdekében; (7) a hatások értékelése. Az önértékelési eszköz esetében jól látszik, hogy a minőségi tanításról szóló közös gondolkodást kiemelkedőnek tartják a fejlesztések szempontjából, csakúgy, mint a többszintű beavatkozásokat, amelyek nemcsak az oktatókra hárítják a minőségi tanítás kívánalmait.

A hallgatóközpontú tanulás és tanítás feltérképezése és elemzése: használható tudás az inkluzívabb és eredményesebb felsőoktatás támogatásáért című NESET jelentés a hallgatóközpontúságot az inkluzív felsőoktatáshoz[3] köti, és egy olyan hallgatóközpontú ökoszisztémára tesz javaslatot, ahol az egyes kritériumok összhangja tudja biztosítani az eredményes és inkluzív oktatást. Értelmezésükben a hallgatóközpontúság elsősorban a hallgatók részvételéhez kötődik, ahhoz, hogy befolyásolni, alakítani tudják tanulásukat, és egyúttal felelősséget is tudjanak vállalni tanulási útjukért és környezetükért. Ebben a felfogásban tehát hangsúlyos, hogy a hallgatók nemcsak aktívan, hanem alakítóan (student's agency) tudnak részt venni a tanulási tapasztalataikban (Klemenčič, Pupinis & Kirdulytė, 2020). A hallgatóközpontú ökoszisztéma tíz, egymással összefüggő kritériumát határozzák meg a szakirodalmi elemzések alapján: (1) a hallgatóközpontú tanulás és tanítás elősegítését a stratégiák, szabályzások szintjén, (2) a hallgatóközpontú tantervet és pedagógiát; (3) a hallgatóközpontú értékelést, (4) a rugalmas tanulási utakat, (5) a hallgatói támogatást, szolgáltatásokat, (6) a tanítás támogatását, (7) az aktív tanulási tereket és egyetemi könyvtárakat, (8) a tanulás technológiai infrastruktúráját, (9) a közösségi tanulás érdekében a felsőoktatási intézmények kapcsolatait és partnerségét, valamint (10) a hallgatóközpontú tanulást-tanítást támogató minőségbiztosítást. Elemzésükben kitérnek arra is, hogy egyes kritériumok megjelenése már régebb óta látható a felsőoktatási gyakorlatban – ilyen például a hallgatóközpontú osztálytermi tanítás és értékelés vagy a hallgatókat támogató szolgáltatások és a rugalmas tanulási utak támogatása –, míg más kritériumoknak nagyobb az újdonságértéke, ilyennek látják például a helyi közösségekkel való kapcsolatot vagy az aktív tanulási terek megteremtését. Természetesen az, hogy egy-egy szempont jobban ismert, mint például a hallgatóközpontú osztálytermi tanítás, nem jelenti azt, hogy a megvalósítása is sikeres.

A tanulásközpontúság támogatását mindkét koncepció rendszerszinten, a felsőoktatási intézmény egészét érintő holisztikus megközelítésben jeleníti meg.

[3] A NESET jelentés az inkluzív felsőoktatás két fő elemét emeli ki, egyrészt a hallgatói sokféleségre (pl. szociális, kulturális sokszínűség, sajátos nevelési igényű hallgatók) irányuló figyelmet, másrészt minden hallgató számára a felsőoktatáshoz és a felsőoktatáson belül a szolgáltatásokhoz, tanításhoz, kutatáshoz való hozzáférést. Mindezekhez pedig a hallgatóközpontú tanulási és tanítási gyakorlattal kívánnak hozzájárulni.

A *Minőségi tanítás* koncepciójában erősebb az érintettek közti folyamatos párbeszéd ösztönzése, ami a minőségi tanítás közös értelmezésének kialakítását, erősítését, továbbá a tanulás és tanítás reflexióját, megújításának igényét segíti elő. Másfelől a NESET jelentésében a hallgatóközpontúság értelmezése együttesen kötődik az eredményes és az inkluzív tanuláshoz is, valamint hangsúlyossá válik a koncepcióban a tanulási környezetek szerepe, akár az intézményen kívüli szereplők partnerségére épülő közösségi tanulás, akár az aktív tanulási terek kapcsán, melyek rugalmasak, és sokféle tanulási tevékenység támogatására alkalmasak az önálló kutatómunkától a csoportos megbeszéléseken át a prezentálásig.

2. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia értelmezési kerete

A tanulásközpontúság kapcsán elemzett oktatáspolitikai, gyakorlati irányok, a tudásmegosztásra vállalkozó beszámolók mint a minőségi tanítás vagy a hallgatóközpontú tanulás és tanítás újraértelmezése, továbbá különösen a tanuláselmélet és tanulástudományok tanulságai alapján a következő fogalmi keretet alkottuk meg a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia értelmezéséhez (1.2. ábra). E fogalmi keret négy fő pillérből áll, melyek nemcsak a tanulásközpontúság értelmezésére vállalkoznak, hanem az alapját adják a későbbi fejezetekben bemutatásra kerülő empirikus kutatásoknak is, melyek az oktatók nézetei, értelmezései, tapasztalatai felől elemzik a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiát. Ezáltal pedig gazdagítják az oktatói nézetkutatások eredményeit is. Az alábbiakban az egyes pillérek rövid magyarázatát adjuk, kifejtésük, elemzésük viszont a kötet további fejezeteiben jelenik majd meg.

1.2.ábra. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia fogalmi kerete



A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia fogalmi keretében az egyes pillérek szervesen kapcsolódnak egymáshoz, kiegészítik egymást. Mindez azt is jelenti, hogy a tanulásközpontú megközelítés eredményes megvalósításához minden pillér együttes erősödésére van szükség. Míg a fogalmi keretben három pillér – a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása; a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; valamint a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás – inkább az oktatók tanítása felől közelít a tanulásközpontú megközelítéshez, addig az oktató és oktatóközösség mint tanuló értelmezése az oktatók tanulását állítja középpontba, ami lényeges mozgatórugója a tanulásközpontú tanítás megerősödésének. Ha tehát a felsőoktatásban a tanulásközpontú megközelítést kívánjuk erősíteni, az azt jelenti, hogy a pilléreket egyenként és egymásra hatásukban is szükséges támogatni. Ennek ellenére az eddigi kutatások kevesebb figyelmet szenteltek e pillérek egymásra hatásának vizsgálatára.

2.1. A tanulásközpontú tanítás első pillére: a hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása

A tanulásközpontú tanítás eredményességének kutatása erőteljesen összekapcsolódott az oktatók tanítási nézeteinek, megközelítésének vizsgálatával, melyek nemzetközi szinten már a kilencvenes években megerősödtek. Mindez egyrészt abból a feltételezésből indul ki, hogy az oktatók tanítással kapcsolatos elképzelései, nézetei befolyásolják azt, hogy ténylegesen hogyan tanítanak és hogyan észlelik a tanítási-tanulási környezetet; másrészt abból, hogy jól azonosítható legalább két fő elképzelésrendszer: (1) a tanárközpontú, információközvetítésre épülő és (2) a tanulóközpontú, tudáskonstruálást, azaz az aktív, értelmező tanulást támogató megközelítés, melyek közül a kutatási terület az utóbbit tartja sikeresebbnek a hallgatók tanulástámogatásának szempontjából.

A kutatásokban különbséget szoktak tenni a *tanítási nézet* (elképzelés) és *megközelítésmód* közt, bár mindkettő az oktatók tanításra vonatkozó személyes, igaznak vélt, gyakran nem is koherens feltételezéseit, elméletét jeleníti meg (Falus, 2006; Kálmán, 2009; Kálmán, 2013a). A tanítási nézet arra vonatkozik, hogy az oktatók hogyan konstruálják meg a 'jó tanítás' fogalmát, a tanítási megközelítésmód pedig inkább a tanítás olyan holisztikus értelmezésére, ami magába foglalja az oktatók tanítási szándékait és ehhez kapcsolódó tanítási stratégiáit (Prosser, Martin & Trigwell, 2007). A tanítási nézetek és megközelítésmódok elválasztásának nehézségére, egymást átfedő értelmezésének problémájára többen felhívták a figyelmet (pl. Kember & Kwan, 2000), kutatásainkban ezért a nézeteket gyűjtőfogalomként használjuk, aminek a tanítási kontextusok változásaira jobban reagáló szintjét hívjuk tanítási megközelítésnek.

A *tanulásközpontú tanítási nézetek*, megközelítések mélyebb és *differenciáltabb értelmezésé*re van szükség, hiszen a konstruktivista értelmezések és hallgatóközpontú gyakorlatok is gazdagodnak (pl. munka alapú tanulás, duális képzés), így ma már nem elégséges egyszerűen szembeállítani e megközelítéseket a tanárközpontú elképzelésekkel. Az alábbiakban a tanulásközpontú tanításról alkotott nézetek differenciálódását mutatjuk be három jellegzetes kutatási irány mentén.

A konstruktivista tanuláselméletek gazdagodása kapcsán lényeges irány, hogy a tanítás-tanulás nézeteinek értelmezésében – ugyan kevésbé hangsúlyosan – de megjelenik a részvétel metaforája is, amiben a tanulás szociálisan mediált cselekvésként jelenik meg, nem pedig tudásszerzésként (Tynjälä, 2008). Wegner és Nückles (2015) kutatása alapján a részvételre épülő tanítás értelmezhető egyrészt (1) a szakmai közösségbe való bevonódásként, tanonckodásként, másrészt (2) mint közös növekedés. Az első megközelítésben az oktatók abban támogatják a hallgatókat, hogy lépésről lépésre a szakmai közösség részévé váljanak, s hogy a gyakorlatközösség tevékenységeibe bevonódjanak, azt megtapasztalják (pl. hallgatók bevonása kutatási asszisztensként egy kutatási projektbe). A közös növekedés elképzelése pedig azt jelenti, hogy az oktatók és hallgatók egyenrangúan vesznek részt az új tudás létrehozásában (pl. ismeretterjesztő projekt közös tervezése, kivitelezése). Úgy tűnik, hogy e szociokonstruktivista tanuláselméletekhez kötődő irány az online tanítási nézetek vizsgálatával megerősödhet, mivel ott a közös tudásépítés, -konstruálás a gyakorlat lényegi jellemzője (pl. Badia, Garcia & Meneses, 2017).

A tanulásközpontú megközelítések differenciálódását mutatja továbbá a kutatásokban megjelenő új megközelítések iránya is. Korábbi kutatásunk (Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2020) például a tanulásközpontú tanítás megközelítésének jellegzetes típusaként azonosította a gyakorlatorientált megközelítést a hallgatói gondolkodásfejlesztésre fókuszáló típus mellett. A gyakorlatorientált megközelítés fókuszában kifejezetten az elmélet és gyakorlat integrációja, reflexiója áll, amiben visszaköszön a valós, autentikus szakmai környezetben való tanulás felértékelődése. A gyakorlatorientált tanítási megközelítés összhangban áll továbbá a hallgatói nézetkutatásokkal is, ahol szintén megjelent az alkalmazásra irányuló tanulás az értelmezésre és tudásbevitelre épülő elképzelések mellett (Vermunt & Vermetten, 2004; Kálmán, 2009).

A tanítási nézetek, megközelítések értelmezésének további árnyalását teszi lehetővé, ha a tanítási megközelítések körébe nemcsak a tanítási stratégiákat vonjuk be, hanem a tervezés, tanulástámogatás és értékelés területeit, egymáshoz kapcsolódó folyamatait (Trigwell & Prosser, 2014). A tanulásközpontú megközelítés komplex értelmezésének része ugyanis a tanulás tervezésének, támogatásának és értékelésének konstruktív összehangolása (Biggs & Tang, 2003), azaz a hallgatói tudáskonstruálás támogatása eredményesen csak úgy jöhet létre, ha az nemcsak a tanítási stratégiákban, módszerekben jelenik meg, hanem a tanulási célok ki-

tűzésében és az értékelés révén is – de mindez már részben átvezet a hallgatói tanulási eredmények fejlesztéséhez.

Összességében a tanulásközpontú megközelítések differenciált értelmezésének megteremtése azért lényeges, mert a felsőoktatás változásai révén a kérdés már nemcsak az, hogy tanárközpontú vagy tanulóközpontú megközelítésekben gondolkodnak-e az oktatók, hanem hogy mit is értenek pontosan a tanulásközpontú megközelítésen, milyen különböző értelmezésekkel és észlelt eredményességgel rendelkeznek. Mindezek a kötet későbbi fejezeteiben is meghatározó szempontjaink lesznek.

2.2. A tanulásközpontú tanítás második pillére: a hallgatók tanulási eredményeinek fejlődése

A *tanulási eredmények megközelítése* az utóbbi két évtizedben jelentős hatást gyakorolt a felsőoktatásra, ugyanakkor nem beszélhetünk egységes megközelítésről. Bár a különböző irányok kiindulópontként fogadják el a kimenet alapú oktatást, azt, hogy a tanulás tartalma helyett a hallgatók fejlődése, elért tanulási eredményei álljanak a középpontban, hangsúlyaikban eltérő módon közelítenek a tanulási eredményekhez. Ennek egyik oka, hogy a különböző érdekeltek és területek együttesen formálják a tanulási eredmények értelmezését: a nemzetközi és hazai oktatáspolitika számára lényeges szempont, hogy a tanulási eredmények biztosítsák az összehasonlíthatóságot, a mobilitás lehetőségét függetlenül attól, hogy milyen képzésben vagy éppen egyéb tanulási úton szerezte meg a hallgató a tanulási eredményeit (Derényi, 2006; Kopp & Vámos, 2015). A munka világának szempontjai is felerősíthetnek értelmezési irányokat, akár a foglalkoztathatóság szempontjait (Frye, McKinney & Trimble, 2006), akár egy-egy adott szakma elvárásrendszerét (Lukács & Derényi, 2017). A pedagógia területén belül pedig eleve két eltérő fejlődési irány rajzolódik ki (Prøitz, 2010; Kopp, 2013; Czető & Kálmán, 2015): az egyik, amelyet Prøitz (2010) „bevett" értelmezésnek nevezett el (pl. Gagné, 1974), az előre meghatározott, a tanulási folyamat lezárásakor mérhető eredményekre fókuszál; a másik, „alternatív" értelmezés, amit Eisnerig (1967) vezet vissza, pedig a kompetenciák, tanulási eredmények nyitott, folyamatos fejlődését hangsúlyozza. A tanulási eredmények értelmezését Prøitz (2010) szerint továbbá az is árnyalja, hogy elsősorban tantervfejlesztési szempontból, vagy éppen az elszámoltathatóság érdekében fogalmazódnak meg. A hazai felsőoktatásban úgy tűnik, hogy egyelőre inkább a tantervfejlesztési irányból erősödött meg a tanulási eredményekkel való foglalkozás, mivel a felsőoktatási képzések képzési és kimeneti követelményeiben jelentek meg a tanulási eredmények, és kényszerítették ki a képzési programok valamilyen mértékű átalakítását.

A tanulási eredmények többféle, bizonytalan, olykor leegyszerűsített, merev értelmezése olyan sajátosság, amit mindenféleképpen szükséges az oktatói nézetek és tapasztalatok feltárása kapcsán különös figyelemmel kísérni. Ráadásul a tanulási eredmények sokféle, ugyanakkor tisztázatlan, reflektálatlan értelmezése nehezítheti a hallgatói tanulási eredmények fejlesztésére vonatkozó törekvéseket, valamint az ezt támogató tervezést, tanulástámogatást, értékelést és mindezek konstruktív összehangolását (Biggs & Tang, 2003). A konstruktív összehangolás elmélete szerint a kitűzött hallgatói tanulási eredmények alapján szükséges tervezni az értékelést, valamint a tanulási eredmények fejlődését biztosító tanulási tevékenységeket és tanulástámogatást. Ha viszont ezek szemléleti koherenciája, tanulásközpontú jellege sérül, akkor a tanulás eredményessége is problematikussá válik.

Oktatókkal végzett kutatások alapvetően azt mutatják, hogy az oktatók elfogadják a tanulási eredmények fontosságát, ugyanakkor számos kihívást is látnak tapasztalataik alapján. Egy kezdő oktatók körében végzett brit vizsgálat (Hadjianastasis, 2017) például azt találta, hogy az oktatók a tanulási eredményeket inkább a tanterv tartalomjegyzékének, kivonatának látják, mint a hallgatók fejlődéséhez kötődő iránynak. Ráadásul a tanulási eredményeket inkább az elvárások kommunikálásaként élik meg, semmint egy olyan kommunikációs eszközként, ami az érintettek – például a hallgatók – bevonásával kerül kimunkálásra. Korábbi hazai vizsgálatok (Vámos, 2010; Czető & Kálmán, 2015; Kopp & Vámos, 2015) is egyrészt az értelmezések reflektálatlanságáról tanúskodnak, például az oktatók gondolkodásában a tanulási eredmények komponensei jellemzően nem alkotnak koherens rendszert. Másrészt a hasznosítható tudás, a képességek megjelenése segíti a tanulásközpontú megközelítések erősödését az oktatók gondolkodásában. Harmadrészt ugyanakkor az oktatók gondolkodásában a tanulási eredmények jellemzően a tervezési tevékenységhez kötődnek, és a tanítás és értékelés világát szinte érintetlenül hagyják, ami problémát jelenthet a hallgatók fejlődésének támogatása kapcsán. Egy korábbi, finn és magyar oktatók tanítási megközelítéseit összehasonlító kutatásunk (Kálmán et al, 2020) is azt mutatta, hogy a tanulási eredmények tervezése és értékelése nem kapcsolódik össze tanítási stratégiával, ami szintén felveti annak kérdését, hogy hogyan tud a tanulási eredmények fejlődésének támogatása beépülni az oktatók tanítási gyakorlatába. További problémákat vet fel a tanulási eredmények képzés és kurzus szintű kimeneteinek összekapcsolása, összehangolása is. Például a tanulási eredmények alapú képzésfejlesztés során a képzési programhoz kötődő fejlesztések nehezen érintették meg a kurzus szintjét (Czető & Kálmán, 2015); a helyzet hasonló fordítva is (bővebben l. 8. fejezetben).

2.3. *A tanulásközpontú tanítás harmadik pillére: minden hallgató tanulástámogatása*

A tanulásközpontúság újragondolásához elengedhetetlen a minden hallgató támogatásának mélyebb átgondolása, különösen azért, mert úgy tűnik, hogy az oktatói nézetekkel, tapasztalatokkal foglalkozó kutatások erre a területre figyelnek a legkevésbé. A felsőoktatásban két irányt érdemes kiemelni: *az elsőéves tapasztalatok* (first year experience) megközelítését és a *hallgatók bevonásá*nak (engagement) irányát. Az elsőéves tapasztalatok megközelítése abból indul ki, hogy minden hallgató, aki beérkezik a felsőoktatásba, új tanulási környezetben találja magát, ami új kihívások elé állítja őket. Ezért elsősorban ezt az átmeneti tanulási időszakot érdemes támogatni, nem pedig csak bizonyos hallgatói csoportokra figyelni, akik valamilyen szempontból speciális támogatást igényelhetnek (pl. sajátos nevelési igényű hallgatók, hátrányos helyzetű hallgatók). A proaktív megoldásra figyelő elsőéves tapasztalatok megközelítése a hallgatókat a felsőoktatási tapasztalatok tudatos és eredményes megélésére készíti fel. Ezek a tapasztalatok nem korlátozódnak a kurzusokra vagy egy adott szakra, hanem a kurzusokon kívüli társas környezet, a szervezeti környezet és kultúra is része (Terenzini & Reason, 2005; Kálmán, 2013b). Az új tanulási környezet észlelését, értelmezését és ezáltal a hallgatók adaptív viselkedését többféle rövidebb-hosszabb támogatási formával tudják elősegíteni a felsőoktatási intézmények: fókuszálhatnak (1) a hallgatók orientálására, felsőoktatásba való bevezetésére; (2) a felsőoktatási intézményhez tartozás érzését növelő programokra; (3) kifejezetten a hallgatók tanulását támogató fejlesztő programokra; és az (4) új pedagógiai módszerekre épülő kurzusokon a reflexió támogatására is (Honkimäki & Kálmán, 2012).

A hallgatói bevonódás iránya alapvetően abból indul ki, hogy minden hallgató számára biztosítani kell a hozzáférést és a bekapcsolódást az értelmes és releváns tanulási folyamatba (Hockings, 2010 idézi May & Bridger, 2010), azaz a hallgatók aktivitásának elősegítése biztosíthatja a kitűzött tanulási eredmények elérését. Ugyanakkor több kutató (pl. Ashwin & McVitty, 2015) felhívja arra a figyelmet, hogy az értelmezés túl tág, pontosabb körülhatárolása szükséges. Ezért a hallgatói bevonódás több fokozatát, típusát igyekeznek elkülöníteni, valamint azzal is foglalkoznak, hogy a felsőoktatás mely területeibe, tevékenységeibe lényeges a hallgatóknak bevonódni. Ashwin és McVitty (2015) a hallgatói bevonódás szintjeit a konzultáció, a partnerség és a hallgatói irányítás mentén különbözteti meg. A konzultáció esetében a hallgatók észrevételeket tehetnek, visszajelzéseket adhatnak a felsőoktatás céljaival, tevékenységeivel kapcsolatban (pl. ha valamit nem értettek, vagy az egyes kurzusok céljaival való elégedettségüket osztják meg). A partnerség esetében a hallgatói bevonódás azt is jelenti, hogy maguk is alakíthatják, átalakíthatják a célokat, gyakorlatokat (pl. egy autentikus projekt tanulása során vagy hallgatói érdekképviseleti csoportokban); míg a hallgatói irányításnál

ők kezdeményezhetnek, alakíthatják át a gyakorlatot (pl. hallgatói kurzusok, extracurriculáris tartalmak kezdeményezése). Ez utóbbinál a szerzők is felhívják a figyelmet arra, hogy a hallgatói irányítás sok esetben egyfajta ellenállásként fogalmazható meg a felsőoktatási intézmény aktuális rendjével kapcsolatban. Klemenčič (2017) értelmezési keretében is a hallgatói bevonódás kritikus eleme az, hogy a felsőoktatási intézmény a hallgatói bevonódás kapcsán csak a hallgatók tevékenységére, aktivitására épít, és meghallgatja a hallgatókat; vagy a hallgatók alakító tevékenységére, ágenciájára is, azaz arra, hogy a hallgatók képessé váljanak arra, hogy beavatkozzanak a tanulási környezetük és tanulási útjuk alakításába.

A hallgatói bevonódás területei is sokfélék lehetnek, és a különböző modellek arra hívják fel a figyelmet, hogy ezeknél a területeknél érdemes a szinergiákat is figyelembe venni, tehát nem elkülönülten kezelni például a tanulás-tanításba és az egyetemi közösségek világába való bekapcsolódást (Ashwin & McVitty, 2015), vagy akár a kutatásba és az oktatásba való bevonódást (Healey, Flint & Harrington, 2014, 2016). Healey és kollégái (2014, 2016) négy egymáshoz kapcsolódó területet azonosított, a felsőoktatás alapvető funkcióihoz, azaz a tanuláshoz-fejlesztéshez és kutatáshoz-vizsgálódáshoz kötődően (1.3. ábra), melyeken a hallgatók különböző szintű bevonódását meg lehet teremteni, egészen a partnerségig, ahol ők is a változás kezdeményezői lehetnek.

1.3. ábra. A hallgatói partnerség területei (Healey, Flint & Harrington, 2014, 25.)



A tanulás, tanítás, értékelés területén például elsősorban az aktív, tapasztalati tanulásra való építéssel, a társértékeléssel, valamint a társtanítással, tutorálással lehet elérni a partnerséget, ahol egy felsőbbéves vesz részt egy alsóbbéves tanításában. A hallgatók bevonása a szakterületi/ tudományos kutatásokba hosszú múltra nyúlik vissza az egyetemi világban. A kérdés itt inkább az, hogy mennyire csak kiválasztott hallgatói csoportok számára teszik elérhetővé a kutatásokba való bekapcsolódást, vagy mennyire képes a felsőoktatási intézmény integrálni

a kutatás alapú tanulást az egyes kurzusokon vagy az egész program keretében. A tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság esetében olyan projekt alapú tanulásra érdemes gondolni, ahol nem a szakterületi kutatás, hanem az adott szak tanítása-tanulása áll a kutatás középpontjában úgy, hogy a hallgatók nemcsak információforrások, hanem maguk is részesei a kutatásnak, fejlesztésnek. Healey és kollégái (2016) szerint a képzésfejlesztésbe, pedagógiai konzultációba való hallgatói bevonódás a legkevésbé elterjedt a felsőoktatási intézményekben. Az ilyen jellegű gyakorlatok leginkább a tanulási források elkészítésébe vonják be a hallgatókat (pl. későbbi évfolyamok számára is használható források, tananyagok készítése), de vannak példák arra is, hogy a hallgatókat oktatásfejlesztési projektekbe vonják be (Healey, Flint & Harrington, 2016).

Összességében a minden hallgató tanulástámogatása kapcsán felmerülő legfőbb kérdések a következőek: (1) az oktatók mennyiben minden hallgató támogatására helyezik a hangsúlyt szemben csupán a speciális hallgatói csoportok támogatásával; (2) a hallgatói bevonódás szintje mennyiben mozdul el a hallgatók aktív tanulásától a hallgatói partnerségig, azaz a hallgatók alakító, kezdeményező tevékenységéig? Továbbá hogyan tud e két irány egymáshoz is kapcsolódni, azaz (3) mennyiben tudja biztosítani a felsőoktatás tanulási környezete, hogy minden hallgató partnerként, alakítóként vehessen részt a tanulás, tanítás és kutatás alaptevékenységeiben. Végül e terület kutatása kapcsán kiemelendő, hogy igen keveset tudunk arról, hogy mindezek hogyan jelennek meg az oktatók tanulásközpontúságról alkotott nézeteiben és gyakorlatában.

2.4. A tanulásközpontúság negyedik pillére: az oktatók és oktatóközösségek szakmai fejlődése és tanulása

A tanulásközpontúság értelmezésében meghatározó terület az, hogy az oktatók magukat is tanulóként látják, amihez szorosan kapcsolódik, hogy hogyan gondolkodnak saját szakmai fejlődésükről és tanulásukról. A szakmai fejlődés és tanulás fogalmának használata ugyanakkor nem egyértelmű a felsőoktatásban, a koncepciókra hatnak az andragógia területének munkahelyi tanulással (pl. *Marsick & Watkins*, 1990, 2003; *Marsick*, 2006 idézi Stéber & Kereszty, 2015), a munka alapú tanulás jellegzetességeivel (pl. Tynjälä, 2008) kapcsolatos trendek, valamint a pedagógusképzés területén megerősödő folyamatos szakmai fejlődés koncepciója, mely a pedagógust az oktatás eredményességének kulcstényezőjeként azonosítja (Rapos, 2016; Rapos, Bükki, Gazdag, Nagy & Tókos, 2020). A munkahelyi tanulással kapcsolatos kutatások elsősorban a szituatív tanulás elméletére, a gyakorlatközösségek sajátosságaira, az informális tanulás jellegzetességeire, a felnőttkori tanulási sajátosságokra építenek. A pedagóguskutatások pedig kiemelik

a szakmai tanulás tervezett és támogatott elemeit, a professzionalizáció fontosságát. Ahol a professzionalizációt olyan szakmai (fel)készülésként értelmezhetjük, ami „a másoktól elkülönülő, önálló elmélettel és gyakorlattal, sajátos tudásokkal bíró [...], közjó érdekében végzett, társadalmi funkcióval is bíró" szakma művelését segíti elő (Vámos, Kálmán, Bajzáth, Rónay & Rapos, 2020). E két irány szempontjainak együttes megjelenítése miatt, valamint újabban a pedagóguskutatás szakirodalmában is terjedő terminus okán (Cordingley, 2015; Rapos et al, 2020), az oktatók esetében is a *szakmai fejlődés és tanulás* fogalmat használjuk. E fogalom a felsőoktatás-pedagógiai kutatásokban elsősorban az oktatói szerephez kötődik, de átfedésben áll az akadémiai fejlődéssel (academic development) is, ami holisztikusan, az oktatói státuszhoz kötődő fejlődést jelenti, beleértve az oktatói, kutatói, szakértői, tanácsadói stb. szerep tanulását is. Ezek a fogalmak inkább az egyéni oktatói szakmai fejlődést és tanulást igyekeznek megragadni, míg a (kari) oktatók fejlődése, fejlesztése (faculty/staff development) az oktatói közösségek tanulására figyel, és nyitott a szervezeti tanulás kérdéseire is (Taylor & Rege Colet, 2010).

Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás esetében nincs egy közösen elfogadott értelmezés, de a nemzetközi trendek elemzése alapján jellegzetes hangsúlyok, irányok azonosíthatók az értelmezésekben (Kennedy, 2014; Chalmers & Gardiner, 2015; Cordingley, 2015; Malik et al. 2015; Darling-Hammond, 2017; Santos et al, 2019; Terosky & Conway, 2020). Ezért most azt az utat választjuk, hogy egyrészt kiemeljük az értelmezésekben megjelenő fő szempontokat, és azon belül mutatjuk be az értelmezések lehetséges két pólusát. A definíciók egy része az oktatók szakmai fejlődését és tanulását mint folyamatot emeli ki, más értelmezésekben pedig ehhez szorosan kapcsolódik a tanítás eredményessége, a hallgatói eredmények növelése is. Az értelmezésekben az eredmények kötődhetnek az oktatók megváltozott elképzeléseihez, gyakorlatához és a hallgatók tanulási tapasztalatainak eredményességéhez, máshol inkább a program és intézményi szintű eredményesség áll a középpontban. A szakmai fejlődés és tanulás egyrészt lehet célvezérelt és rendszerszerű, másrészt informális és nem tervezett is, valamint folyamatos jellegű vagy éppen egy-egy eseményhez kötött, fragmentált tapasztalat. Állhat az egyéni, de a közösségi tanulás is középpontban, a személyes és szakmai fejlődés is. Hangsúlyossá válhatnak az egyéni tanulási utak, de a szakmai fejlődés egyes szakaszainak kiemelése is, értelmeződhet demokratikus megközelítésben, ami az oktatók szakmai autonómiáját állítja középpontba, de a menedzserialista szemléletben előtérbe kerülhet a külső standardok alapján történő elszámoltathatóság is. Mindezek nem egymást kizáró irányok, hanem a gyakorlatban sokszor összekapcsolódó megközelítések.

Összességében jól látszik, hogy az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának összetettsége miatt egy olyan definíciót érdemes kialakítani, ami mindezen szempontokat képes felölelni, így könyvünkben a következő módon értelmezzük

a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát a felsőoktatásban: *minden tevékenység, ami azt a célt szolgálja, hogy az oktatók tudása, képességei, nézetei gazdagodjanak és erősödjenek az adott helyzetben, amit a személyes és kontextuális tényezők egymásra hatása formál, és ami végső soron a felsőoktatásban történő tanulás és tanítás kritikai reflexiójához járul hozzá.* Az oktatók és oktatóközösségek szakmai fejlődése és tanulása kulcstényezője a tanulásközpontú pedagógiának, hiszen egyrészt jelentős szerepet játszik a felsőoktatási gyakorlat változásának, tanulásközpontúságának erősítésében; másrészt nem elválasztható azoktól a támogatási irányoktól, amelyek elősegítik, erősítik a felsőoktatásban. Ehhez kötődően három irányt érdemes kiemelni: a pedagógiai képzések világát, a gyakorlatközösségek megközelítését, valamint a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosságot. Ezeket bővebben a második fejezetben fejtjük ki.

3. A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia kihívásai

A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógia négy pillérének összehangoltsága, együttes támogatása különösen lényeges az eredményesség, fejlesztések szempontjából, ugyanakkor a gyakorlatban és kutatási eredmények alapján is azt lehet látni, hogy az egyes pillérek közt lehetnek feszültségek, ellentmondások, amelyeknek felszínre hozása, tudatosítása kulcstényező. Mindehhez pedig nagy segítséget nyújtanak a könyvben szereplő, az oktatói nézeteket feltáró kutatási eredményeink.

1. *A hallgatók tanulási eredményeit támogató fejlesztés és az aktív, értelmező tanulás támogatása közti lehetséges feszültségek*

A hallgatók számára megfogalmazott elvárt tanulási eredmények gyakran túl részletezettek, ráadásul fejlesztésük is történhet leegyszerűsítve, csupán bizonyos tanulási eredmények részelemeinek megerősítésére figyelve. A konstruktív összehangolás elméletének mechanikus használata, azaz az elvárt tanulási eredmények kitűzése, majd az értékelésnek az elért tanulási eredményekhez való rendelése – csakúgy, mint a hallgatói feladatok, tevékenységek tanulási eredmény alapján történő kialakítása – segíti ugyan a tanulástámogatás transzparenciáját, koherenciáját, de akár gyengítheti is a gazdag, értelmes tanulás lehetőségét. Oktatókkal készített interjúk alapján úgy látszik (Hadjianastasis, 2017), hogy a tanulási tevékenységek ilyen előre strukturált tervezése nehezítheti az aktív, értelmes tanulás egyes jellemzőit. Például a konstruktív összehangolás elméletéhez való behaviorista szemléletű alkalmazkodás, ami elsősorban az előre kitűzött kompetenciák fejlesztésének megerősítésére, gyakorlására fókuszál, csökkentheti a tanulási tevékenységek során a hallgatói önállóságot, kockázatvállalást, a vizsgálódásra épülő tanulás előre nem tervezhető sajátosságainak megjelenését.

2. *A minden hallgató tanulástámogatása és az aktív tanulás megjelenése közti lehetséges feszültségek*

A minden hallgató tanulástámogatása kapcsán megerősödnek azok az elképzelések, amelyek nemcsak a hallgatók feltárt igényeihez való alkalmazkodásban merülnek ki, hanem a hallgatók számára olyan aktív, alakító tevékenységet is teremtenek, amelynek során ők is hatással lehetnek, alakíthatják magukat a tanulási tevékenységeket, de akár a képzési programok, kurzusok irányait is, vagy akár a tanulás-tanítás kutatást a felsőoktatásban. Az a fajta tanulástámogatási irány, ami elsősorban arra figyel, hogy a hallgatók aktív, értelmes tanulása kerüljön előtérbe a tanítás során (pl. gyakorlati feladatok adása, esetelemzések, a tanulási tapasztalatokra vonatkozó reflexiók) nem minden esetben figyel arra, hogy a hallgatók maguk is alakíthassák a tanulás és a képzések kereteit. A tanulói szerep olyan értelmezése, ami azt is elősegíti, hogy például a képzések céljainak, tartalmának kialakításában, újragondolásában is tevékenyen részt vehessenek a hallgatók, már egy magasabb szintű bevonódást jelent, ami a hallgatókat nemcsak a tanulás folyamatában tételezi aktívnak, hanem a tudásterületek kijelölésében, a tanítás és kutatás irányainak kialakításában is.

3. *Az oktatók szakmai fejlődésének támogatása és a minden hallgató tanulástámogatása közti lehetséges feszültségek*

Az oktatók szakmai fejlődését támogató irányok közül kiemelkedő az oktatói képzések világa, ahol gyakran a hallgatók aktív, értelmező tanulástámogatása és/vagy a tanulási eredmények alapú megközelítések implementálása áll középpontban. Ahogyan Hitch és kollégái (2015) az ausztrál felsőoktatásra vonatkozó elemzésükben kiemelik, a minden hallgató tanulástámogatásának iránya ennél kevésbé kap jelentős szerepet az oktatók szakmai fejlődésének támogatásában, akár speciális hallgatói csoportok támogatásáról van szó, akár a hallgatók alakító szerepének erősítéséről.

A fentebb felsorolt feszültségek természetesen nem szükségszerűen jelennek meg, inkább csak potenciális veszélyforrásként beszélhetünk róluk egy komplex tanulásközpontú pedagógia érvényesítése során. Így inkább csak arra hívják fel a figyelmet, hogy mik azok a lehetséges pontok, amelyek a tanulásközpontúság komplex értelmezését és ezáltal a tanulásközpontú pedagógiai fejlesztéseket nehezíthetik, valamint hogy az oktatói gondolkodás és gyakorlat számára milyen értelmezési kihívásokat rejt a tanulásközpontú pedagógia komplex értelmezése.

II. AZ OKTATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK ÉS TANULÁSÁNAK MEGKÖZELÍTÉSEI A FELSŐ-OKTATÁSBAN

A tanulásközpontú oktatás megerősödésében kulcsszerepet játszanak az oktatók, amivel kapcsolatban különösen az a kérdés válik meghatározóvá, hogy a felsőoktatási intézmények hogyan tudják támogatni az oktatók szakmai fejlődését és tanulását. Bár az elmúlt időszakban a hazai felsőoktatásban számos, az oktatást, képzést megújító kezdeményezés jelent meg, ezek a fejlesztések gyakran kevésbé átgondoltak és kidolgozottak stratégiai szempontból. Az aktuális problémákra, helyzetekre adott gyors reakciók, a pályázati környezet adta lehetőségek kiaknázása, a magára hagyott alulról jövő újítások sokasága nehezíthetik azt, hogy a felsőoktatási intézményekben az oktatók tanulásának, fejlődésének támogatása szakszerűen és az intézményi stratégiákkal összehangoltan alakuljon. Éppen ezért e fejezet[4] arra vállalkozik, hogy feltárja és elemezze azokat a nemzetközi megközelítéseket, amelyek az oktatók szakmai fejlődésének támogatására kialakultak, s hogy a felkínált megközelítések hazai lehetőségeit is értelmezze. Ehhez a következő elemzési szempontokat használjuk (1) az adott megközelítés értelmezése, (2) az eredmények és eredményesség kérdései, valamint az illusztrációként használt (3) hazai példák és lehetőségek végiggondolása. A fejezet tehát a hazai kontextusban kevésbé tudatosan, reflektáltan használt három megközelítés elemzésére és hazai lehetőségeire fókuszál: az oktatói képzések, a gyakorlatközösségek (communities of practice) és a tanításra fókuszáló tudományosság (scholarship of teaching) megközelítéseire. Ez előtt viszont röviden értelmezzük az oktatók szakmai fejlődése és tanulása fogalmát, amiről bővebben olvashat még az 1. fejezet 2.4. részében.

[4] A fejezet kisebb módosításokkal egy korábbi tanulmányra épül. Az eredeti változat megjelent: Kálmán O. (2018): Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának megközelítései a felsőoktatásban. In: Fehérvári A. (szerk.): *Borsszem Jankótól Bolognaig. Neveléstudományi tanulmányok,* Metszéspontok. Budapest: L'Harmattan Kiadó, 218–236.

1. Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának értelmezései

Az oktatók szakmai fejlődése, tanulása az elmúlt időszakban felértékelődött a nemzetközi térben. Mivel a felsőoktatás változásai: a hallgatók diverzifikálódása, új hallgatói csoportok megjelenése, a tanulási eredmények megközelítése, a képzések strukturális átalakulása, a nemzetköziesedés, a technológiai fejlődés – csak hogy néhány főbb kihívást említsünk – mind hozzájárultak a tanulás-tanítás területe iránti érdeklődés és a minőségi elvárások növekedéséhez és a fejlesztések erősödéséhez (Hénard & Roseveare, 2012; Halász, 2010). Mindez pedig nem függetleníthető az oktatók tanulásától, szakmai fejlődésétől.

A felsőoktatásban az oktatói szakmai fejlődés értelmezésének különböző irányai alakultak ki. Egyrészt a szakmai fejlődés kötődhet elsősorban az oktatói szerephez (professional development), másrészt holisztikusan az oktatói státuszhoz kötődő fejlődéshez, amiben az oktatói, kutatói, további pl. szakértői, tanácsadó szerepekhez kötődő fejlődés is megjelenik (academic development, faculty development[5]). A szakmai fejlődés eredendően az egyéni oktatói fejlődésre vonatkozott, de jellemzően egyre inkább összekapcsolódik az oktatóközösségek és a szervezetek tanulásával is (vö. Taylor & Colet, 2010). A fejezetben a 'szakmai fejlődés és tanulás' fogalmát alkalmazzuk, ezzel egyrészt jelezve, hogy az oktatói szerephez kötődő fejlődést állítjuk középpontba, tudva ugyanakkor, hogy ez nem választható el az oktatói fejlődés szélesebb körű értelmezésétől. Másrészt együttesen használjuk a szakmai fejődés és tanulás fogalmát, ami azt mutatja, hogy nem csak egyéni oktatói szintű fejlődésről van szó, valamint hogy a fejlődés és tanulás folyamatai folyamatosan egymásba játszanak.[6] Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás fő jellemzőiként a szakirodalmak alapján (pl. Day, 1999; Rapos, 2016; Taylor & Colet, 2010; Santos, Gaušas, Mackevičiūtė, Jotautytė &, Martinaitis, 2019; Rapos, Bükki, Gazdag, Nagy & Tókos, 2020) a következők azonosíthatók:

- a szakmai fejlődés és tanulás folyamat jellege, folyamatossága;
- az elköteleződések, célok folytonos reflexiója, ami kapcsolódik a szakmai identitás folytonos újrakonstruálásához;
- a szakmai aktivitás, ágencia (cselekvőképesség) fontossága egyéni és kollektív szinten;
- a személyes és kontextuális (pl. intézményi) sajátosságok dinamikus egymásra hatásában alakulás;

[5] Leginkább észak-amerikai gyakorlatban és kutatásban használják (vö. Taylor és Colet 2010).

[6] A pedagóguskutatások újabban szintén a „folyamatos szakmai fejlődés és tanulás" terminológiát kezdik el használni (l. Cordingley, 2015).

- a szakmai fejlődés eredményessége és a tanulók/hallgatók tanulásának összekapcsolása
- a szakmai fejlődés, tanulás elválaszthatatlansága a támogatási rendszerektől, formáktól.

Jelen fejezet elemzési fókusza a fentebbi felsorolás utolsó elemét állítja középpontba, mégpedig a szakmai fejlődéstől és tanulástól elválaszthatatlan támogató megközelítések értelmezését, mivel ennek a szempontnak az átgondolása jó alapot nyújthat a felsőoktatási fejlesztésekhez és az oktatók támogatására irányuló programok tervezéséhez. Az elemzés célja három, a felsőoktatás számára meghatározó megközelítés azonosítása, értelmezése és az ezzel kapcsolatos hazai lehetőségek végiggondolása, az oktatók tanulását támogató megközelítések tudatosítása.

2. Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatásának megközelítései

Ahogyan Amundsen és Wilson (2012) is felhívja a figyelmet rá, az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása kapcsán nem jutunk közelebb a mélyebb megértéshez, ha a különböző módszerek, tevékenységek, gyakorlatok sorát végigvesszük (pl. műhelyek, óramegfigyelések, mentorálás, útmutatók használata). Ehelyett átfogó támogatási megközelítéseket érdemes azonosítani, amelyek szervesen összekapcsolják a támogatás céljait, prioritásait és a támogatás módját, formáit. Az alább tárgyalt három támogató megközelítés nem vállalja a téma teljes körű lefedését, inkább a hazai kontextus számára is releváns, kevésbé ismert irányokat kívánja bemutatni. Figyelembe véve azt is, hogy a felsőoktatási gyakorlatban ezek a megközelítések nem zárják ki egymást.

2.1. *Az oktatói képzések*

A felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődését, tanulását szolgáló képzések megjelenése erősen kötődik az oktatói szerep professzionalizálódásának elképzeléséhez. A professzionalizálódás kapcsán felértékelődik az a tudásbázis (Révai & Gueirriero, 2017), ami az oktatás és különösen a felsőoktatásban folyó tanítás szakszerű végzéséhez szükséges. Jellemzően a felsőoktatásban dolgozó oktatók nem rendelkeznek pedagógiai jellegű végzettséggel. Még azokban az országokban is alacsony ez az arány, ahol már régóta elvárás, hogy az oktatók pedagógiai kvalifikációt is szerezzenek. Ausztráliában például a statisztikák szerint az egyetemi oktatók kevesebb, mint 15%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel az egyetemi

tanítás területén, s kevesebb mint 12%-nak van valamilyen általános oktatási végzettsége (James et al. 2015 idézi Thomas et al, 2016).

Mindez hozzájárul ahhoz, hogy az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának fő színtereivé a felsőoktatási intézményeken belül szervezett pedagógiai képzések válnak, általában a fő oktatási tevékenységek témáit (tanulás-tanítás, tervezés és értékelés), valamint a tanuló- és tanulásközpontú megközelítést középpontba állítva. E belső, oktatási szakértők által tartott képzések veszélyévé válhat, ha egy deficit modellt sugallnak, azaz, ha azt hangsúlyozzák, hogy aki részt vesz ilyen jellegű belső pedagógiai képzésen, az oktatói hiányosságait pótolja (Boud & Brew, 2013). A képzések szerveződhetnek az oktatói életpálya szakaszai mentén, ezek közül a kezdő oktatók számára tartott képzések a legáltalánosabbak, de tipikus út a diszciplínákhoz kötődő vagy az egyes oktatóközösségekhez, pl. egy képzéshez, tanszékhez kötődő képzések is. E szerveződések mögött az a feltételezés áll, hogy pl. a kezdő oktatók vagy az egy tudományterülethez tartozó oktatók hasonló kérdésekkel, gyakorlattal rendelkeznek.

Az eredményesség kérdései

A felsőoktatási intézményeken belüli pedagógiai képzések vizsgálatával és a képzések hatásával számos kutatás foglalkozik. A kutatási eredmények (pl. Gibbs & Coffey, 2004; Cilliers & Herman, 2010; Stes & Van Petegem, 2011) alapján elmondható, hogy a pedagógiai képzések pozitívan hatnak az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteire, tanítási megközelítésére, s ennél kisebb mértékben az oktatók viselkedésére és a hallgatók tanulására. Kivételként lehet említeni Norton és kollégái (2005) által Angliában végzett kérdőíves vizsgálatát, ahol nem találtak különbséget azok közt az oktatók közt, akik jártak pedagógiai képzésekre és azok közt, akik nem jártak. A hallgatók tanulásának változásaihoz ugyanakkor jóval hosszabb időre van szükség, emiatt kevesebb empirikus adat is áll rendelkezésre. Gibbs és Coffey (2004) hallgatói kontrollcsoportos vizsgálata szerint a pedagógiai képzések nemcsak a frissen kinevezett oktatók tanulóközpontú tanítási megközelítését erősítették, hanem hosszú távon gyengítették a hallgatók felszínes tanulási megközelítését is. Stes és Van Petegem (2011) holland egyetemen végzett kutatásában a pedagógiai képzés pozitívan hatott a kezdő oktatók tanítási elképzeléseire, ugyanakkor a hallgatók által észlelt oktatói viselkedés nem változott, s a hallgatók teljesítményére is csak kis mértékben hatott pozitívan. A képzések hatásának megállapításánál az is problémát okozhat, hogy általában azokban az intézményekben, ahol pedagógiai képzéseket tartanak, az oktatók szakmai fejlődését más eszközökkel is támogatják (Gibbs & Coffey, 2004; Remmik et al, 2011).

Postareff és munkatársai (2008) kutatásai alapján úgy tűnik, hogy a pedagógiai képzések hatása hosszú távon is megmarad. A követő vizsgálatukban azt találták,

hogy az oktatókra a képzések elvégzése után is ugyanolyan szinten jellemző volt a tanulóközpontú tanítási megközelítés. Stes és Van Petegem (2011) a képzések hosszú távú pozitív hatásának korlátozó tényezőire is felhívták a figyelmet. Az oktatók a legfőbb problémának a kollégákkal való konszenzus és együttműködés hiányát jelölték meg, de előfordult a magas hallgatói létszám, a hallgatók passzívitása, az oktatási és kutatási feladatok közti egyensúly megtalálásáért folytatott küzdelem is. A kollégák és hallgatók lelkes reakcióit és a kollégákkal való együttműködést viszont olyan tényezőkként említették, amelyek erősítik a képzések pozitív hatásait.

A pedagógiai képzések jellegének hatását is vizsgálták. Postareff és munkatársai (2007) eredményei alapján azok az oktatók, akikre a legjellemzőbb volt a tanulóközpontú megközelítés, végezték el a leghosszabb képzéseket (minimum 30 kreditet és egy éven át). Viszont azoknál, akik semmilyen képzésre nem jártak, jellemzőbb volt a tanulóközpontú megközelítés, mint azon oktatói csoport körében, akik rövidebb ideig vettek részt pedagógiai képzésen. Tehát a pedagógiai képzéseknek van szerepe az oktatók tanítási megközelítésének változásában, de ebben meghatározó szerepet játszik annak hosszúsága: a hosszabb képzések eredményesebbek (vö. Postareff et al, 2007). A rövidebb képzések valószínűleg inkább elbizonytalanítják az oktatókat, oktatói kompetenciákban bizonytalanabbá válnak, mint a képzés előtt, ugyanakkor még az új tanítási utak sem könnyen elérhetőek számukra. Ugyanakkor újabb eredmények azt is mutatják, hogy rövidebb online képzések is kisebb mértékű pozitív változást okozhatnak a kezdő oktatók nézeteiben (Vilppu, Södervik, ·Postareff & Murtonen, 2019).

Hazai példák és lehetőségek

A hazai felsőoktatási intézményeken belül is egyre növekszik a pedagógiai képzések száma: a doktori iskolákban a kezdő oktatókat támogató képzések, a tanulásközpontú oktatás-módszertani képzések, a diszciplináris sajátosságokra figyelő pedagógiai képzések stb. E képzések általában az egyetemi, kari vezetés kezdeményezésére jönnek létre, de van arra is példa, hogy egy szakterület fog össze országos szinten. Az egyre gazdagodó gyakorlatból két példát emelek ki: az ELTE Bárczi Gyula Gyógypedagógiai Karán tartott oktatói képzést (Perlusz & Lukács, 2017) és a magyarországi orvosképző karok vezetői döntése alapján elindult (Magyar Orvosképzési és Egészségügyi Oktatási Társaság 2013) orvosképzésre vonatkozó oktatás-módszertani képzését (Kiss, 2017). Az ELTE BGGyK-án folyó képzés erőssége a tanulási folyamatra való fókuszálás (egyéves képzés), az oktatói gyakorlat reflexiójára épülő támogatott fejlesztés, a már meglévő tanszéki oktatói közösségekre való építés, a kar egészét érinteni akaró oktatói képzés (minden tanszékről 2-2 fő vett részt), valamint a képzést tartó oktatási szakértők páros, láncszerű

képzéstartása. Az orvosi területen kiemelendő a képzéshez készült e-tananyag (előadássorozat), mely a hazai orvostudományi karok oktatói együttműködésében készült, valamint az e-tananyagra épülő kiscsoportos megbeszélés.

Bár a hazai oktatók számára nyújtott képzések száma növekszik és innovatív képzések jelennek meg, a képzések eredményességéről keveset lehet tudni. Egy hazai tudományegyetemre és főiskolára vonatkozó vizsgálatból (Kálmán, 2016) az derült ki, hogy amikor az oktatókat arról kérdeztük, hogy milyen pedagógiai támogatást szeretnének kapni az oktatómunkájukhoz, akkor az első háromban szerepelt a pedagógiai (tovább)képzés. A vizsgálat eredményei alapján az oktatók jelenlegi szakmai fejlődésében, tanulásában is megjelennek a pedagógiai képzések, nagyjából a középmezőnyben a hallgatói visszajelzések, kollegiális beszélgetések és a saját kísérletezés után.

A nemzetközi eredmények alapján az intézményben zajló pedagógiai képzéseknek van pozitív hatása elsősorban az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteire, ugyanakkor e pozitív hatás eléréséhez a hazai kontextusban is érdemes figyelni a következőkre: az oktatók napi gyakorlatához kapcsolódó témák és ehhez kötődő reflexiók támogatására; a diszciplináris sajátosságokra való építésre; az együtt dolgozó oktatóknak szervezett közös képzések kialakítására; valamint a képzések hosszánál a legalább egy tanévnyi időtartamra.

2.2. *A gyakorlatközösségek megközelítése a felsőoktatásban*

E megközelítés az oktatók mindennapi munkáját, közös gyakorlatát tartja a szakmai fejlődés, tanulás kiindulópontjának, központi elemének. A gyakorlat és tanulás egymásba ágyazódására figyelő elképzelés legfőbb kiindulópontja éppen az, hogy a munka jellegének, feltételeinek megváltozása jobban ösztönözheti a szakmai fejlődést, tanulást, mint az, ha az oktatók számára megfelelő tanulási lehetőségeket kínálunk a felsőoktatásban (Boud & Brew, 2013). A megközelítés visszanyúlik a szituatív tanuláselméletek több évtizedes koncepciójáig (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; ld. még 1. fejezet 1.3. pontjában), szervesen kapcsolódik a munkahelyi tanulás jellemzőit összegző elméletekhez, vizsgálatokhoz (pl. Tynjälä, 2008)[7], s központi eleme a pedagógusok eredményes munkájáról, szakmai fejlődéséről szóló jelenlegi szakmai-oktatáspolitikai diskurzusoknak (pl. Cordingley et al, 2015; Rapos, 2016).

Wenger (1998) eredeti értelmezésében a gyakorlatközösség az emberek olyan csoportját jelenti, akik elköteleződnek és részt vesznek egy közös gyakorlatban, amiről kölcsönösen megosztott eszköztárral rendelkeznek. Ilyen eszköztár lehet

[7] E téma részletes kifejtésére terjedelmi okok miatt nincs lehetőség.

például az oktatói gyakorlatközösségek esetében a saját tudományterület kutatására és/vagy tanítására vonatkozó tudás. Lényeges, hogy az így létrejövő egyéni és kollektív szakértelemben a tacit, rejtett tudáselemek legalább olyan meghatározóak, mint az expliciten elérhető, kodifikált tudásfajták (pl. Révai & Guerriero, 2017), valamint az is, hogy a felsőoktatásban meghatározó pedagógiai tartalmi tudás (Shulman, 1986) éppen e gyakorlatközösségek révén erősödhet meg (pl. a jog vagy közgazdaságtan tanítására vonatkozó tudás). A gyakorlatközösségek létrejöttéhez alapvetően három elemre van szükség: egy területre, egy közösségre és egy gyakorlatra (Wenger, 1998; Rapos et al, 2011; Mercieca, 2017). A közös érdeklődési terület az, ami elindítja a gyakorlatközösséget, a közösséghez tartozás az, ami fenntartja, s ahogy a gyakorlatközösség fejlődik, úgy alakul ki a sajátos arculatú, egyediséget tükröző közös gyakorlat. A közös gyakorlat alakulása során pedig megjelennek az eredmények tárgyiasult változatai (reification) is: például az egyéni és közösségi történetek sikerei, jó gyakorlatok vagy akár támogatott projektek.

Az eredeti koncepciót ahhoz, hogy a jelenlegi felsőoktatási kontextusban jól lehessen értelmezni, szükséges több ponton kibővíteni, alakítani. Az új elemek, jellegzetességek egyrészt abból adódnak, hogy az elmúlt évtizedben a gyakorlatközösségek működéséről számos elemzés, vizsgálat készült; másrészt abból, hogy a felsőoktatási kontextus a gyakorlatközösségek működésében speciális elemeket, típusokat erősít meg.

Jól látható, hogy az utóbbi időben a gyakorlatközösségekre és a szakmai tanulásra, fejlődésre vonatkozó elemzések, vizsgálatok elmozdultak: a kezdő szakemberek fokozatos, a már meglévő gyakorlatba való szakmai szocializációja felől (legitim periférikus részvétel) a gyakorlatközösségre jellemző folyamatos, a résztvevők együttműködésére épülő kölcsönös, közös tanulás és ennek révén létrejövő új tudások kutatása felé (Tynjälä, 2008). Nem az a központi kérdés, hogy a kezdő szakember hogyan válik egyre kompetensebb szakértővé, hanem hogy a gyakorlatközösség kollektív szakértelme hogyan tud újra és újra megújulni. Lényegi változás, hogy a figyelem egyre inkább a több különböző gyakorlatközösségben való tanulás és a gyakorlatközösségek határain való átlépés vizsgálatára fókuszál, mint ami jobban reflektál a mai társadalmunk működésére (ld. gyakorlatok tájai /landscape of practices/ fogalmat). A különböző gyakorlatközösségekben való párhuzamos tanulás előhívta, megerősítette a 'brókerek' szerepét, hiszen ők azok, akik egyrészt a gyakorlatközösségek közti határok átlépésével, új kapcsolatok létesítésével elősegítik az új tudások, értelmezések terjedését. Másrészt a brókerek azok, akik képesek facilitálni, koordinálni az egyre heterogénebb személyes és szakmai háttérrel rendelkező résztvevők tanulását, együttműködését (Mercieca, 2017).

A felsőoktatási kontextus az előbbieken túl a gyakorlatközösségeket elsősorban a tudásintenzív jelleg és a strukturáltság fokozatai révén alakítja át. A felsőoktatásban működő tudásintenzív gyakorlatközösségekre jellemző, hogy

a mindennapi tevékenységek elvégzéséhez is folyamatos megújulásra képes szakmai tudás szükséges, valamint hogy a kezdők is általában magas szintű szakértelemmel rendelkeznek (pl. eleve az adott szakterület kiemelkedő szakembereiből válnak oktatók, kutatók). Ez összességében komplexebbé és heterogénebbé teszi a gyakorlatközösségek tanulásának módját. Valószínűleg a tudásintenzív jelleg, a szakmai tanulás folyamatos jelenléte, komplexitása az, ami miatt a felsőoktatás kapcsán kevésbé használatos a tanuló szakmai közösségek (professional learning communities) koncepciója, hiszen a felsőoktatásban a gyakorlatközösségek önmagukban a tudás és ebből adódóan a tanulás intenzív színhelyei.

A gyakorlatközösségekre eredendően jellemző, hogy önmagukat határozzák meg, önmagukat fejlesztik, valamint önkéntes részvételre építenek. Éppen ezért problematikus ezeket a közösségeket felülről jövő intézményi kezdeményezésekként elindítani, támogatni. Ugyanakkor a felsőoktatási intézményekben az oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségek ennél strukturáltabb formái is elterjedtek, melyek egyszerre igyekeznek az egyéni oktatói szakmai fejlődést, tanulást és a szervezeti szintű fejlesztések prioritásait és az oktatóközösségeket megerősíteni. A strukturáltságot tovább erősíti az oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségekben a facilitátor szerepe, aki a gyakorlatközösségek kezdeményezésében, működtetésében jelentős szerepet játszik (Cox & McDonald, 2017). Az eredetileg az amerikai egyetemeken, főiskolákon megjelenő irány: az egyetemi tanulói közösségek (faculty learning communities) éppen a gyakorlatközösségek e strukturált változatát mutatja. Ezek az egyetemi közösségek önkéntes részvételen alapuló, strukturált, egyéves multidiszciplináris gyakorlatközösségek 6-12 fő részvételével (az ideális esetben 8-10 fővel), amelyek a közösségépítést és a tudományosan megalapozott tanítást, a tanításra vonatkozó tudományosság erősítését is célul tűzik ki (Cox, 2013). A már majdnem 40 éves tapasztalattal rendelkező Miami Egyetemen az egyetemi tanuló közösségeknek négy szakaszát azonosították: 1) a kezdő oktatók számára alakított egyetemi tanuló közösségeket (1979-1988), a helyi multidimenzionális közösségeket, amelyek már nemcsak a kezdő oktatókra fókuszáltak, s téma alapon is szerveződtek (1989-1998), az állami és szövetségi támogatással működő modell elterjedését (1999-2008), valamint a modell nemzetközi elterjedését (2009-től napjainkig) (Cox & McDonald, 2017). A modell nem garantálja azt, hogy e közösségekből valódi, hosszú távon működő gyakorlatközösségek válnak, problémát okozott az is, hogy az akadémiai karrier egyes szakaszai szerint szerveződő közösségek nehezen tudják tudásukat megosztani a tanszéki gyakorlatközösségekkel (Cox, 2013), ugyanakkor a több évtizedes fejlesztés során az egyetem tanuló szervezet jellege megerősödött (Cox & McDonald, 2017).

Az utóbbi bő egy évtizedben az ausztrál felsőoktatásban is megerősödött az oktatás köré szerveződő gyakorlatközösségek strukturáltabb változata, bár itt jellemzően nincsenek időbeli korlátok, a havonta találkozó csoportok tanulása során

középpontba helyezik az egyéni tanulási prioritásokat és a tagok közti tudásmegosztást, új tudás létrehozását, valamint az informális kapcsolatépítést, tudásmegosztást. A tanítás kutatása és az eredmények publikálása viszont kevésbé erős célkitűzés, mint az amerikai egyetemi tanuló közösségekben (Cox & McDonald, 2017). McDonald és kollégái (2012) az ausztrál egyetemi tapasztalatokat elemezve a felsőoktatásban működő gyakorlatközösségek tipológiáját állították fel, s három fő típust találtak: az organikus, a támogatott és a szándékosan létrehozott gyakorlatközösséget. Az első típus egyezik meg Wenger (1998) eredeti elképzeléseivel, tehát alulról jövő, önkéntes, saját célok mentén, diszciplináris alapon szerveződő gyakorlatközösség. A támogatott gyakorlatközösség szintén alulról induló, többnyire önkéntes részvételre épülő kezdeményezés egy adott téma vagy tudományterület mentén, amit a későbbiekben felkarol az intézmény saját céljai érdekében, s mindehhez anyagi támogatást is nyújt. A szándékosan létrehozott gyakorlatközösséget pedig már az egyetem felülről jövő támogatása indítja el, választott ügyek mentén. Ez utóbbi céljaiban is inkább rövid távú eredményeket vár. Az eredeti gyakorlatközösség koncepciójának és a felsőoktatásban megjelenő gyakorlatközösségek sajátosságainak részletes összehasonlítását a 3.1. számú táblázat fejti ki.

3.1. táblázat. A gyakorlatközösségek eredeti elméletének és az egyetemi kontextusra épülő értelmezésének összehasonlítása (Arthur 2016 4. o., McDonald 2012 alapján, valamint saját kiegészítésekkel)

	Gyakorlatközösségek (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998)	**Gyakorlatközösségek a felsőoktatásban**
Gyakorlatközösség típusa	Organikusan alakul, egy szak-, tudományterülethez kötődik	Sokféle gyakorlatközösség/ a 'gyakorlatközösségek tájképe': egy területhez kötődő, interdiszciplináris, oktatói kohorszokhoz (pl. kezdő oktatók, karrier közepén álló oktatók) kötődő, egyetemen belüli, egyetemek közt nemzeti és nemzetközi szinten Eltérő strukturáltsági szinttel rendelkező gyakorlatközösségek: organikus, támogatott, szándékosan létrehozott
Környezet	stabil	változó, turbulens
A közösség természete	szorosan összekapcsolódó tagok	lazán formált kapcsolatrendszer a gyakorlatközösségekben a facilitátor szerep megjelenése
Változás	A változás belülről jön a kezdők megjelenésével: lassú, evolúciós folyamat	Belső és külső indíttatású változások, amelyek lényeges, gyors átalakulásokhoz is vezetnek
Kezdeti tudás	Az újoncok alacsony szintű kezdeti tudással rendelkeznek	Az újoncok magas szintű, már meglévő tudással rendelkeznek
Komplex és absztrakt tudás	Az újoncok tudása fokozatosan válik összetetté a gyakorlat révén	Az újoncok absztrakt tudással rendelkeznek, ami a kezdetektől összekapcsolódik a gyakorlattal

Eredmények, erősségek és nehézségek

A gyakorlatközösségek tehát fontos útjai lehetnek az oktatói szakértelem megszerzésének, az egyes oktatók és oktatóközösségek tanulásának, oktatási innovációk teremtésének és megosztásának, ugyanakkor sikerességük nem automatikus. Wenger (2010 idézi Arthur, 2016) maga is elismeri, hogy a gyakorlatközösségek diszfunkcionálissá is válhatnak: lehetnek például dogmatikusak, alacsony szakértelemmel rendelkezők. Ezek a problémák, negatívumok viszont ellensúlyozhatók, csökkenthetőek: például a tagok döntési, cselekvési lehetőségeinek növelésével, a közösség értelmező tevékenységének erősítésével, vagy a külső ösztönzők révén megjelenő prioritásokkal. További problémákat vethet fel a gyakorlatközösségek alakulásában, ha az alapkritériumok sérülnek. Ha az érdeklődési terület túl tágnak, parttalannak tűnik (pl. általában a felsőoktatás fejlesztése), ha a közösség túl hierarchizálttá válik, vagy ha túlzottan az eredmények megmutatására, dokumentálására fókuszálnak a tanulási folyamatok helyett (Mercieca, 2017).

A felsőoktatásban elterjedő strukturált, támogatott, oktatáshoz kötődő gyakorlatközösségek eredményességét általában a következő szempontok mentén értékelik (Cox & McDonald, 2017; Newman, 2017): (1) az oktatók szubjektív visszajelzései alapján, (2) a hallgatói eredmények változásával (pl. a lemorzsolódás csökkenése, jobb tanulási eredmények, a bukások számának csökkenése), (3) a felsőoktatási intézmény oktatási prioritásai iránti elköteleződés növekedésével. Az értékelések pozitív változásokat jeleznek ezeken a területeken, sőt e gyakorlatközösségek további hozadékának tartják azt, hogy a tanításra vonatkozó tudományosság hatékony platformját nyújtják, s hogy a tényeken alapuló oktatásfejlesztés implementálásának eredményes útját biztosítják (pl. Cox & McDonald, 2017).

A kutatások egy másik iránya az egyes gyakorlatközösségek elemzésével foglalkozik: esettanulmányok segítségével írja le a folyamatokat (McDonald & Carter-Steel, 2017) vagy tipológiákat állít fel. Ezek az eredmények abban segíthetnek, hogy a felsőoktatás jobban értse a gyakorlatközösségei sokszínűségét (pl. amikor az újonnan érkezők kompetenciái határozzák meg a gyakorlatközösséget /Jones, 2010/) és ennek megfelelően különböző támogatást tudjon nyújtani. A tapasztalatok elemzése és az elméleti megfontolások alapján az eredményességet növelő legfőbb közös tényezőkként a következők rajzolódnak ki (Wisker & Constable, 2005 idézi Jones, 2010; Tókos & Kovács, 2015; Cox & McDonald, 2017):

- a tanításhoz-tanuláshoz kötődő gyakorlatközösséghez tartozás presztízse, intézményi elismertsége
- facilitátori szerep szakmaisága
- más oktatókkal való rendszeres találkozás, akik kollegiális segítséget tudnak nyújtani

– a kollégák, oktatótársak konstruktív kritikája, amivel a szakmai reflexió és fejlődés lehetőségét teremtik meg
– a szakmai tudás és szakértelem növelése a közös munka által
– a hallgatók támogatása, akik a kutatási-fejlesztési projektekbe való bevonódás révén a tanulási és tanítási közösségek részévé válnak.

Hazai tapasztalatok és lehetőségek

A hazai felsőoktatásban a tanításhoz, az oktatók szakmai fejlődéséhez kötődő gyakorlatközösségek működéséről, eredményeiről nehéz átfogó képet formálni, mivel ezek többnyire láthatatlanok maradnak a széles szakmai közösség számára. Alapvetően két jellegzetes út látszik: az egyik a főként tanszékekhez kapcsolódó, képzési, oktatási kérdéseket rendszeresen megbeszélő gyakorlatközösségek; a másik pedig az intézményi prioritások, támogatások révén elinduló tanítás-tanulás világához kötődő gyakorlatközösségek.

Bár hagyományosan a felsőoktatási kultúra és a hazai oktatási kultúra nem kifejezetten támogatja a kollegiális együttműködést, szigetszerűen léteznek olyan tanszéki kultúrák, ahol erősek a diszciplináris oktatáshoz, képzéshez kötődő gyakorlatközösségek. Úgy tűnik, hogy ezek a gyakorlatközösségek elsősorban a mindennapi oktatás ügyeihez kötődő problémamegoldásra, fejlesztésekre fókuszálnak, és a rendszeres tudás- és gyakorlatmegosztás jellemzi őket. Ahogyan a tanulási eredmények alapú programfejlesztés támogatott kísérleteiből látszódik (Tókos & Kovács, 2015), a ritkán megjelenő gyakorlatközösségekben inkább az együttműködésre épülő tanulás kevésbé összetett formái kerülnek előtérbe: a történetmesélés egymás oktatási tapasztalatairól, problémáiról vagy a gyakorlatok, feladatok, tartalmak megosztása. Ezek a tanulási folyamatok is segítik az oktatók reflektálását, a gyakorlatuk újraértelmezését, ugyanakkor kevésbé erősek az új gyakorlatok, innovációk megteremtésében (vö. Little, 1990). Az intézményi prioritások és támogatások mentén elinduló gyakorlatközösségekre jó példa a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen elindított kezdeményezés, ahol a hallgatókkal és oktatókkal végzett vizsgálat révén azonosított fejlesztési területekre (értékelés, kooperatív tanulás) hoztak létre önkéntes részvételen alapuló közösségeket (Bényei & mts, 2017).

Összességében a hazai felsőoktatásban e gyakorlatközösségek feltérképezése, folyamatainak kutatása várat magára, pedig önmagában a gyakorlatközösségeken belüli szakmai fejlődés és tanulás tudatosítása is fontos előrelépés lenne.

2.3. *A tanításra fókuszáló tudományosság*

A tanításra fókuszáló tudományosság kérdése Boyer (1990) munkájában jelent meg először, s abból a problémából indul ki, hogy a tudományos hivatás nem szűkíthető le a kutatásra, hanem legalább ilyen meghatározó benne a tudományos tudás szintetitázálása (pl. tankönyvírás, témák interdiszciplináris megközelítése), alkalmazása, valamint a tanítás (vö. Halász, 2010). A tanításra fókuszáló tudományosság tehát a másik két megközelítéssel összevetve eredendően a felsőoktatási kontextusban jelenik meg: kiáll a tanítás tudományos, nemcsak tapasztalatokra építő jellege mellett; a kutatások meghatározó tárgyává teszi magát a tanítást; a tanítással kapcsolatos tudásbázis építését köz-, és tudományos üggyé avatja; az oktatói karrierben a kutatói tevékenység mellett az oktatás presztízsét is növelni kívánja. A fogalom értelmezésében kulcsszerepe van a keletkező tudás, valamint azt ezt létrehozó kutatás körbejárásának.

Kreber (2002) a tudás forrása, reflexiója, kommunikációja mentén megkülönbözteti: a kiváló tanítást, az oktatási szakértelmet és a tanításra fókuszáló tudományosságot. A kiváló tanítás megközelítése során az oktatók a saját tanításuk problémaorientált reflexiójára építenek szakmai fejlődésük, tanulásuk során, s a hatást a mások által észlelt tanítási teljesítményhez kötik (pl. hallgatói visszajelzések). Az oktatási szakértelem esetében az oktatók saját tapasztalatra és tudományos elméletekre is támaszkodnak reflexiójukban, s jellemző rájuk a folyamatos, önszabályozott tanulás, szakmai fejlődés. A tanításra fókuszáló tudományosság az előbbiekhez képest annyiban más, hogy az adott tudomány, szakterület tanításról, tanulásról való tudását kívánja előbbre vinni, nemcsak reflektálni, hanem szisztematikusan kutatni és megosztani akarja a tapasztalatokat, újító gyakorlatokat, eredményeket a kollegák által értékelt (peer-reviewed) tudományos diskurzusban (vö. Kovács & Kereszty, 2016).

A tanításra fókuszáló tudományosság kulcsfolyamata a kutatás, ami körül számos elképzelés bontakozott ki. Richlin (2001) két fő szakaszra bontja: az első a tudományosan megalapozott tanítás (scholary teaching), a második pedig már maga a tanításra vonatkozó tudományosságé. Azaz a folyamat első szakaszában az oktatók szisztematikusan vizsgálják a tanulás-tanítás kapcsolatát, reflektálnak ennek eredményességére. Bármilyen problémából, gyakorlati célból ki lehet indulni (pl. a vizsgaeredmények javítása), majd a felsőoktatás tanulás-tanítás elérhető szakirodalmának tanulmányozása, az intervenció megtervezése, vizsgálata, elemzése és a kollégák visszajelzése után az oktató eljuthat gyakorlata megújításához, az új eredmények alkalmazásához saját gyakorlatában, ami a tudományosan megalapozott tanítás legfőbb eredménye. A második szakasz szervesen épül az előző szakasz eredményeire. Ennek a szakasznak a legfőbb feladatai, hogy az oktatási intervenció eredményeit szakmai kontextusba kell helyezni, s meg kell osztani

a tudományos közösséggel (pl. előadás vagy tudományos cikk formájában), hogy a folyamat eredményeképpen az új tudás beépülhessen a felsőoktatásban folyó tanulás-tanítás tudásbázisába, ahonnan a folyamat újra indulhat. Bár Richlin (2001) egyértelműen igyekszik a két szakaszt megkülönböztetni, a gyakorlat során ez nem minden esetben megvalósítható. A kutatási folyamat e praktikus leírása mellett megjelennek olyan irányok is, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a tanításra vonatkozó tudományosság kutatási tevékenységei, módszerei szükségszerűen sokszínűek, csakúgy, mint a közzététel (pl. oktatói portfólió) módja (vö. Poole, 2013; Kreber, 2013). A kutatás sokszínűsége abból is adódik, hogy sokféle tudományterület képviselője dolgozik együtt, akiknek a tudás természetére, megismerhetőségére vonatkozóan eltérő elképzelései vannak, amelyeket egyeztetniük szükséges (l. részletesebben inter- és transzdiszciplináris kutatásról, Poole, 2013). A kutatást tehát nem lehet csupán technicista módon megközelíteni, a felsőoktatásban a tanulásra, tanításra vonatkozó tudásunk, alapfeltevéseink rendszeres kritikai felülvizsgálatára is szükség van (Kreber, 2013).

A tanításra fókuszáló tudományosság megközelítésében jól érzékelhető két változás, hangsúlyeltolódás. Az egyik, hogy a megközelítés kiegészült a tanulás területével. Ma már inkább a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosságról (scholarship of teaching and learning /SoTL/) beszélnek, s a szisztematikus vizsgálatok köre egyértelműen kiterjed a hallgatók tanulására, valamint a tanulás és tanítás folyamatainak kapcsolódására. További változási irány, hogy az utóbbi években felerősödik a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság mozgalmának kritikus, átalakító iránya, mely a társadalmi igazságosság mellett köteleződik el, s ennek fényében gondolkodik a tanulás-tanítás újrakonstruálásáról is (vö. Gilpin & Liston, 2009; Kreber, 2013).

Eredmények

Bár a terület szakértői gyakran hangoztatják, hogy a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság fogalmát nem ismerik az oktatók, ugyanakkor azt is elismerik, hogy az elmúlt évtizedekben a felsőoktatási intézmények és oktatók gondolkodása jelentősen átalakult a tanítás tudományos jellegét, megismerhetőségét illetően. Jelentőssé vált a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság irodalma is, egy szakirodalmi áttekintésben például Gilpin és Liston (2009) 1999 és 2008 közt már 323 publikációt elemzett: 8 könyvet, 63 konferenciaajánlást, valamint cikkeket. Ha tartalmilag tekintjük át a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság kutatásait, akkor a következő irányok kezdenek jól láthatóvá válni (Poole, 2013): (1) működő gyakorlatok kutatása, hatásuk vizsgálata, (2) a hallgatói, tanulói jellemzők vizsgálata, (3) a felsőoktatásban a tanulással, tanítással kapcsolatos elméletek fejlesztése, (4) az oktatási változások, fejlesztések informálásához kapcsolódó

vizsgálatok, (5) kutatások, amelyek tovább legalizálják a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság területét. E kutatási területek ugyanakkor számos kihívást is rejtenek, elsősorban azért, mert a résztvevők sokféle tudományterületi háttérrel rendelkeznek, s a kutatás jellegének, módszerének egyeztetése lassú megismerési, tanulási folyamat. További általánosabb hátráltató tényezőkként említhetjük (Richlin, 2001), hogy gyakran az eredmények nem elég jelentősek a megosztáshoz; hogy az oktatók tudományos tevékenysége szempontjából nem jelentős előrelépés e kutatások végzése, publikálása; probléma még az időhiány és e terület csekélyebb intézményi elismertsége is.

Nemzetközi szinten a kilencvenes évek óta egyre erősödött a megközelítés, ugyanakkor továbbra is számos kétség merül fel a tanításra vonatkozó tudományosság sikeressége kapcsán (Kreber, 2013; Canning & Masika, 2020). Továbbra sem egyértelmű, hogy milyen kutatások is tartozhatnak a tanításra vonatkozó tudományosság körébe. Canning és Masika (2020) a tanításra vonatkozó tudományosság két, időben egymást követő trendjét azonosítja: (1) a kilencvenes években indult SoTL 1.0-t, aminek célja a tanulás és tanítás mélyebb megértése, a kutatás alapú, értékelt, intézmények közti megosztásra épülő eredeti tudást létrehozó irányt, valamint a (2) SoTL 2.0-t, aminek célja már elsősorban a tanulás és tanítás elismerése, inkább menedzsment alapú, az egyéni és intézményi szükségleteket középpontba helyező vizsgálatokat. E második irány már fellazítja a kutatás-alapúságot, az elméleti megalapozottság is kevésbé jellemző, mint az eredeti irányra – mindez pedig inkább ahhoz járul hozzá, hogy a tanítást – az eredeti elképzeléssel szemben – elkülönülten kezdjük el kezelni a többi felsőoktatási gyakorlattól. Mindehhez hozzájárulhat az illúzióvesztés is, hiszen az oktatás státuszának erősödését nem hozta magával a tanításra vonatkozó tudományosság. További problémaként merül fel, hogy a megközelítés a növekvő aktivitás ellenére sem tudott érdemben foglalkozni a felsőoktatás alapvető kérdésével, a hallgatói diverzitásra reagáló társadalmi igazságosság elősegítésére. A társadalmi igazságosságért való küzdelmet az is nehezíti, hogy a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság erőteljesen az osztálytermi gyakorlatokra fókuszál, s kevésbé veszi figyelembe a felsőoktatási kontextus szociokulturális, politikai jellegzetességeit.

Hazai példák és lehetőségek

A tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság jelei, még ha nem is annyira tudatosan, de érzékelhetőek a hazai gyakorlatban is. Jelentős irány a hallgatók jellemzőivel, tanulásával kapcsolatos kutatási irány, a működő gyakorlat eredményességére fókuszáló, a hozzáadott értékvizsgálatok területe (Pusztai et al, 2016), megjelennek oktatási innovációval kapcsolatos beszámolók, valamint szisztematikus kutatások is fejlesztésekről (pl. a pedagógia alapszak bevezetését, fejlesztését

követő akciókutatás /Vámos & Lénárd, 2012/ vagy öt referenciaintézményben folyó tanulási eredmény alapú képzésfejlesztést követő kutatás /Lukács, 2015/). Továbbá az utóbbi időben elindultak olyan célzott kutatások, amelyek az oktatók tanulását, szakmai fejlődését állították középpontba (Kálmán, 2016, Kovács & Kereszty, 2016). Ugyanakkor a születő kutatások alig gondolnak a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosságra mint kutatási területre. Az oktatás kapcsán a jó gyakorlatok elemzése jellemző, de gyakran a tanulás-tanítás-eredményesség szélesebb körű értelmezése nélkül. Egyelőre főként az oktatás területének szakemberei számára vonzók e témák, és nagy hiány mutatkozik az interdiszciplináris teamekben végzett kutatások terén. Ráadásul a tanításra és tanulásra fókuszáló tudományossághoz kapcsolódó kutatások megosztására, publikálására nincs jól támogatott hazai fórum.[8] Mindez hozzájárul ahhoz, hogy a felsőoktatás tudományterületeihez kapcsolódó tanításra és tanulásra fókuszáló tudományosság a maga sokszínűségében egyelőre nem tudott megjelenni, ugyanakkor a tudományterületek közti párbeszéd, együttműködés jó lehetőségeket nyithat a jövőben.

3. Összegzés

A felsőoktatás számára jelentős három, az oktatók tanulását, szakmai fejlődését meghatározó megközelítés elemzésének eredményei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hazai felsőoktatás gyakorlataira elmélyültebben reflektálhassunk, és maguk a gyakorlatok is tudatosabban szerveződjenek. Nemcsak az egyes megközelítések erősítésére van ezáltal lehetőség, hanem szinergiák megteremtésére is. Úgy tűnik, hogy a hazai felsőoktatásban a képzésekkel érkező új tudás jó táptalajt adhat a gyakorlatközösségek és a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság megerősödésének is. Az oktatók szakmai fejlődésének sikeressége érdekében a megközelítések tudatos összekapcsolása fontos jövőbeli feladatává válhat a hazai felsőoktatási intézményeknek.

[8] A Felsőoktatási Műhely folyóirata fontos kivétel volt, ami egyszerre képviselte ráadásul a szociológiai, pszichológiai és pedagógiai nézőpontokat. Elérhető: https://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/folyoirataink/periodika

III. Kutatási keret és módszerek az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának és tanításának vizsgálatához

A tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiát bemutató elméleti részek után e fejezet célja, hogy a kötetben szereplő (1) empirikus vizsgálatok mögött meghúzódó kutatási irányokat röviden bemutassa; továbbá, hogy (2) értelmezze azt a kutatási keretrendszert, amiben az empirikus vizsgálatok kialakításra kerültek; végül pedig (3) e keretrendszer egyes elemeinek rövid leírása történik, felhíva a figyelmet azokra a kutatásmetodológiai dilemmákra, kihívásokra, amelyekkel e folyamat során találkoztunk. A dilemmák kihangosításával a felsőoktatásban végzett kutatások gyakorlatának reflexiójához kívánunk hozzájárulni. A kötetben szereplő empirikus kutatások a hazai oktatók szakmai fejlődését, tanulását és tanítását járják körül, melyhez az adatokat a 2017-19 közti időszakban vettem fel[9]. E fejezet inkább a kutatási keretrendszer egyes részei közti szinergiákra helyezi a hangsúlyt, így az egyes kutatási módszerek részletes bemutatása a következő fejezetekben jelenik meg.

1. Az oktatók szakmai fejlődéséhez és tanulásához kötődő lehetséges kutatási irányok

Jelen fejezetben nem vállalkozunk arra, hogy a felsőoktatás-pedagógiai kutatások irányait, tematikáját elemezzük, hanem egy olyan modellt kívánunk bemutatni, amely segít értelmezni az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának, tanításának kutatási lehetőségeit. Továbbá hozzájárul ahhoz, hogy a kötet kutatásai mögötti elköteleződéseket explicitté tegyük.

Borko és munkatársai elemzésükben kutatási műfajokat azonosítottak, amelyek nem témafüggetlen kutatási stratégiákat, módszereket jelentenek, hanem egy adott tudományterület kutatásait sajátos kérdésfeltevések és kutatásmódszertani megoldások együttese alapján tipizálták (Borko, Whitcomb & Byrnes, 2008).

[9] A kutatásokat a Bolya János Kutatási Ösztöndíj támogatásával végeztem 2016 és 2019 közt.

Bár Borkoék pedagógusképzéssel foglalkozó kutatásokat elemeztek, rendszerük jól értelmezhető az oktatók szakmai fejlődése és tanulása kapcsán is. A következő négy kategóriát alakították ki: (1) a képzések hatásainak vizsgálata, (2) a tanulást értelmező kutatások, (3) a gyakorlati (practitioner) kutatások, (4) a fejlesztés (design) alapú kutatási irány. Amíg az első két irány erőteljesen kapcsolódik a kutatások már jól ismert, kvantitatív és kvalitatív paradigmájához, az utóbbi két irányt 2008-ban még újszerűnek, éppen erősödőnek tartják. A gyakorlati és a fejlesztés alapú kutatások pedig éppen azok a kutatási műfajok, amelyek fejlesztés és kutatás folyamatainak kutatásmetodológiai szempontból megalapozott összekapcsolódását teremtik meg.

Az első kutatási műfaj, *a képzések hatásának vizsgálata* erőteljesen épít az ok-okozati, avagy folyamat-eredmény összefüggésekre, azaz arra, hogy egy adott képzési program milyen pozitív eredményekkel, változásokkal jár. A jellemzően kísérleti és korrelációs vizsgálatokra épülő irány különösen értékes az oktatáspolitikai, stratégiaalkotási, menedzsment szempontból, hiszen közvetlenül segíthet kulcsdöntések meghozatalában. Ez a műfaj a felsőoktatási kutatásokban is erős, számos olyan vizsgálat készült, amelyek az oktatói képzések hatását vizsgálták (l. bővebben a 2. fejezet 2.1. részében). Az oktatói képzések hatásának vizsgálatában az egyik legjelentősebb szempontként az oktatói képzések hosszúsága szerepelt. Az eredmények alapján (pl. Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2008; Stes, Coertjens & Van Petegem, 2010) az látható, hogy a fél és egy év közti képzések hatására észlelhetők jelentős változások az oktatói nézetekben, viselkedésben. Újabban ugyanakkor az online képzési lehetőségek felértékelődése kapcsán megint előkerült a képzések hosszúságának kérdése, és vannak már olyan hatásvizsgálatok is, amelyek azt mutatják, hogy legalábbis doktoranduszok, kezdő oktatók esetében akár rövidebb (5 hetes) képzések is érhetnek el pozitív változásokat az oktatói nézetekben, a tanulásközpontú elképzelések megerősödésében (Vilppu, Södervik, ·Postareff & Murtonen, 2019).

A második kutatási műfajban, azaz az *értelmező kutatások*ban nincs egy domináns elméleti keret és kutatás-módszertani irány, inkább a sokszínűség jelenik meg, és ezáltal a műfaj egyik legnagyobb kihívása az átláthatóság és az összehasonlíthatóság problémája (Borko et al, 2008). A tanítás tanulása kapcsán a kutatások reflektálhatnak az egyéni tanulási utakra, erősen építve a radikális konstruktivista megközelítésekre (pl. Nahalka, 2002); de főként amerikai kontextusban kifejezetten erős a szociokulturális és szituatív tanulási irány is, ami a közösségek tanulását állítja középpontba. A felsőoktatásban egyrészt az egyéni szintű tanulás kapcsán az oktatói nézetek és változásuk kutatása egy jelentős irány (pl. Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Åkerlind, 2007; Fabriz, Hansen, Heckmann, Mordel, Mendzheritskaya, Stehle, Schulze-Vorberg, Ulrich & Horz, 2020); másrészt a szociokulturális értelmezési keretben a gyakorlatközösségek tanulási tapaszta-

latainak vizsgálata is felértékelődött (pl. McDonald & Cater-Steel, 2017; Zoe, 2018). Az értelmező kutatások iránya – a hatásvizsgálatokhoz képest – előtérbe állítja egyrészt a belső perspektívát, felértékeli az érintettek „hangját", elképzeléseiknek bevonását és megértését; másrészt a kontextuális sajátosságokat és lokális jelentéseket is középpontba állítja. Ez utóbbira különösen lényeges a felsőoktatási kontextusban is jobban odafigyelni, hiszen az intézményi, diszciplináris, lokális politikai sajátosságok kulcsszerepet játszanak az oktatói tanulás értelmezésében (vö. Van Lankveld et al, 2017).

A gyakorlati és a fejlesztés alapú kutatások, illetve a különböző kutatási műfajok, módszertanok kombinálása, kevert jellege is (Tashakkori & Teddlie, 2010) a pragmatista megközelítések (Lukenchuk & Kolich, 2013) erősödését mutatja a területen. Mindez pedig azt jelenti, hogy a kutatómunka feltáró jellege erőteljesen összekapcsolódik azzal a céllal, hogy a szakmai gyakorlatot, innovációkat ne csak megértsük, hanem megváltoztassuk, átalakítsuk, a fejlesztéseket tovább javítsuk.

A *gyakorlati kutatás*ok világa abból indul ki, hogy a gyakorlati szakember a tanítás legitim ismerője, kutatója, aki tervezett és szisztematikus módon képes vizsgálni a gyakorlatát annak érdekében, hogy megértse és fejlessze a saját lokális kontextusában (Borko et al, 2008). Példaként említhetők az akciókutatások, résztvevői kutatások, öntanulmányozás (self-study). A felsőoktatási kutatások területén elsősorban a *tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság* (scholarship of teaching and learning /SoTL/) tartozik a gyakorlati kutatások körébe (Borko, Whitcomb & Byrnes, 2008; ezzel bővebben a 2. fejezet 2.3. részében foglalkozunk), aminek központi eleme a saját gyakorlat tudományos igényű, szisztematikus vizsgálata mellett az is, hogy a kutatási eredményeket nyilvánossá, a tudományos közösség számára hozzáférhetővé és értékelhetővé teszik (Richlin, 2001; Shulman, 2011). A felsőoktatásban az elméleti és gyakorlati tudás integrálása és reflektálása sajátos komplexitásában jelenik meg, gondoljunk csak arra, hogy az adott diszciplína kimagasló kutatója, a terület gyakorlati oktatója és a szakterületi pedagógiai tudás szakértője egy személyben vagy együttesen, de különböző hangsúllyal jelenhet meg a gyakorlati kutatásban. A mai napig vita folyik e kutatási irány eredményességéről, arról, hogy ez az irány mennyiben viszi előre a gyakorlat megújulását, illetve a terület kutatását. Canning & Masika (2020) elemzésükben már két hullámát azonosítják a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosságnak (SoTL). Értékelésük szerint amíg a kilencvenes években megerősödő SoTL 1.0 még inkább egy jellegzetes kutatási irányhoz kötődik, ami a tanulás-tanítás mélyebb megértését helyezi középpontba, és sokféle értelmezési keretet elfogadva, de alapvetően az eredmények értékelésére, intézményeken átívelő disszeminálására helyezi a hangsúlyt. A SoTL 2.0 jelenlegi hulláma távolodik a kutatástól, inkább a tanulás-tanítás fontosságának elismeréséért küzd, ateoretikus irány, ami inkább a felsőoktatási intézményeken belüli gyakorlatra, tudásmegosztásra fókuszál, nem

pedig az intézmények közti diszkusszióra. Ezért továbbra is felmerülnek kétkedő vélemények, hogy vajon a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosságnak mennyiben sikerült az oktatás és kutatás világát közelíteni egymáshoz, illetve hogy megjelenése, erősödése nem gyengíti-e az oktatáskutatás jelentőségét, nem csökkenti-e az oktatáskutatás iránti bizalmat. (vö. Canning & Masika, 2020).

Végül a negyedik irány, a *fejlesztés alapú kutatások* világa az, ami az oktatásfejlesztéseket, innovációkat a természetes környezetükben vizsgálja, azt nézi, hogy mi működik a gyakorlatban, és ezáltal kíván hozzájárulni a gyakorlat és az elméleti keretek fejlődéséhez. A fejlesztések elméleti tudásbázisra épülnek, majd a megvalósítás, elemzés és újratervezés ciklusában alakulnak, és így újabb és újabb variációkat élhetnek meg (Barab, 2006; Borko et al, 2008). A felsőoktatásban ez az irány kötődik az *intézményi kutatások*hoz (institutional research) is. Ezek a kutatások egy adott felsőoktatási intézmény bizonyítékokra épülő stratégiai tervezéséhez és értékeléséhez kötődnek, céljuk, hogy információt szolgáltassanak az intézményi tervezéshez, döntések előkészítéséhez, illetve adatokat gyűjtsenek az intézményi működés eredményességéről, hatékonyságáról (Saupe, 1981, 1990 idézi Terenzini, 1993). Az intézményi kutatások tehát nemcsak a felsőoktatásban keletkezett adatok (pl. hallgatói lemorzsolódás, pályakövetés, kutatási eredmények publikálása) gyűjtéséről szól, hanem a stratégiaalkotás és implementálás adatokkal alátámasztott értékeléséről is, adott esetben egy új fejlesztés, innováció értékeléséről is.

Az oktatók szakmai fejlődésével, tanulásával és tanításával foglalkozó, jelen kötetben megjelenő kutatásaink a fentebbi kutatási műfajokból elsősorban az értelmező és a fejlesztés alapú kutatásokból táplálkoztak; építettek a neveléstudomány területén is erősödő kevert kutatásmódszertanra (Tashakkori & Teddlie, 2010); valamint a feltáró, értelmező kutatás mellett a pragmatista irányt is erősíteni kívánták.

2. A kutatási keretrendszer: kutatási megközelítések és kutatási kérdések

Azon célunk, hogy az oktatók tanítását és szakmai fejlődését, tanulását megértsük, ennek támogatását kutassuk, fejlesszük és ösztönözzük arra sarkalt, hogy a nemzetközi felsőoktatás-pedagógiai kutatások több megközelítésére is építsünk. A 2017-2019 közti időszakban folyó kutatásaimban alapvetően két fő kutatási megközelítésre támaszkodtunk: (1) az egymást követő, feltáró jellegű kevert módszerű kutatási megközelítésre, melyben a kvalitatív narratív interjúkat követte egy nagymintás online kérdőíves vizsgálat; valamint ezt követően (2) egy fejlesztés alapú kutatást terveztünk. A kutatási keretrendszer felépítésével, többféle meg-

közelítésével törekedtünk a kutatási problémakör mély és széles körű feltárására is (Teddlie & Tashakkori, 2010), a trianguláció elvének megvalósítására (Patton, 2002), a pragmatista megközelítéssel együtt járó transzformatív jellegű kutatás érvényesítésére (Borko et al., 2008), valamint a kevert és fejlesztés alapú kutatásokra is jellemző ismétlődő, ciklikus megközelítésre (Teddlie & Tashakkori, 2010; Barab, 2006).

Az így kialakított kutatási keretrendszerünk lehetővé tette, hogy az első időszakban az oktatók szakmai tanulásának, tanításának feltárására fókuszáljunk, mégpedig abban a hazai kontextusban, ahol még kevés kutatási eredmény állt rendelkezésünkre erről a területről. A második időszakban pedig előtérbe kerülhettek a fejlesztéshez már közvetlenebbül kapcsolódó kutatási megközelítések. A kutatási keretrendszeren belül az egyes fókuszokat, szakaszokat a 3.1. ábra mutatja.

3.1. ábra. A kutatási keretrendszer egyes elemei, szakaszai



A 3.1. ábrán láthatóak az oktatók tanításával, szakmai tanulásával kapcsolatos feltáró és változást ösztönző kutatási fókuszok. Míg a kutatási keretrendszer első két fókusza feltáró jellegű, a második kettő a gyakorlat átalakításának lehetőségeire figyel. Az értelmezésre irányuló kutatási paradigma és a gyakorlat átalakítására fókuszáló pragmatista megközelítés együttes alkalmazása meghatározó eleme a kutatási keretrendszernek, amire – ahogyan az ábra nyilai is mutatják – egyfajta ciklikusság jellemző, ahol az egyes szakaszok új inputot tudnak szolgáltatni a következőknek. Például az oktatói nézetekben jelentős kollégákkal való együttműködés (feltáró fókusz) lényeges kiindulópontja lehet a fejlesztés alapú kutatásnak (változás, átalakítás fókusza).

A 3.1. táblázatban összefoglaljuk a kutatási keretrendszer négy fókuszának jellemzőit: a kutatási kérdések, a kutatási módszerek, valamint a minta és mintaválasztás jellegzetességei szerint.

3.1. táblázat. A kutatási keretrendszer szakaszai és fő jellemzői

Kutatási célok	A kutatási keretrendszer szakaszai	Kutatási kérdések	Minta (N)	Tanítási tapasztalatok vizsgálatának kategóriái	Képzési területek vizsgálatának kategóriái
Az oktatók nézeteinek és tapasztalatainak feltárása a szakmai fejlődésükről, tanulásukról és tanításukról; valamint ezek differenciáltsága a képzési területek és a tanítási tapasztalatok fényében	1. Kvalitatív feltáró kutatás: oktatói élettörténeti interjúk (*4. fejezet*)	(1) Az oktatók szakmai fejlődésének milyen mintázatai azonosíthatók? (2) A szakmai fejlődés időszakaihoz milyen tanítási elképzelések és jellegzetes tanulási módok kapcsolódnak? (3) Milyen főbb időszakok, illetve fordulópontok láthatóak a szakmai életutakban? A szakmai fejlődésben képzési területenként találhatóak-e különbségek?	12 oktató	Kezdő oktató (10 év vagy ennél kevesebb tanítási tapasztalat), tapasztalt oktató, tapasztalt oktató vezetői gyakorlattal	Négy képzési terület: (1) pedagógusképzés, neveléstudomány (2) gazdaságtudomány (3) orvostudomány (4) állam- és jogtudomány.
	2. Kvantitatív feltáró kutatás: online oktatói kérdőíves vizsgálat (*5. és 6. fejezet*)	(1) Hogyan gondolkodnak az oktatók (a) az oktatói kompetenciáikról, (b) a tanításról, pontosabban annak céljairól és megközelítéseiről, valamint (c) saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról? (2) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek saját szakmai tanulásukról, fejlődésükről? (3) Az oktatói elképzelések és tapasztalatok között azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok mentén?	1128 oktató	Az oktatókat a következő kategóriákba soroltuk a tanítási tapasztalat szerint: (1) a 9 év vagy ennél kevesebb, (2) a 10-19 év közti, (3) a 20-29 év közti, (4) 30 vagy annál több év tanítási tapasztalattal rendelkező oktató.	A hazai 14 képzési területet reprezentatívan bemutató vizsgálat. Az elemzésekben végül 13 területet vizsgálatára került sor, mivel a művészeti és művészetközvetítési területet az alacsony elemszám miatt össze kellett vonni.
Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának gyakorlatát befolyásoló nézetek azonosítása	3. Kvantitatív, összefüggést kereső kutatás: online oktatói kérdőíves vizsgálat (*7. fejezet*)	Az oktatók (a) szakmai fejlődésről és tanulásról alkotott elképzelései (b) a lényegesnek és (c) önmagukra jellemzőnek tartott oktatói kompetenciái hogyan jelzik előre a szakmai tanulás fő formáit, tevékenységeit?	1128 oktató	-	-
Az oktatók, oktatóközösségek szakmai tanulásának támogatására szolgáló fejlesztések értékelése	4. Fejlesztés alapú kutatás (*8. fejezet*)	(1) Hogyan gondolkodnak a fejlesztésekben érintett szereplők – vezetők, oktatók és támogatók – az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának céljairól? (2) Hogyan gondolkodnak a tanulás folyamatáról, módjáról, és mi jellemzi az oktatói tanulás és támogatás eredményes útjait? (3) Milyen eredményei és kihívásai vannak az oktatók szakmai tanulástámogatásának?	Két egyetemi kar esete	-	Mindkét eset oktatói a puha alkalmazott tudományterületről érkeztek.

A kutatási keretrendszer kapcsán fontos kiemelni, hogy az egyes szakaszok nem mindig szigorúan egymás után jelentek meg, az adatgyűjtésben voltak átfedések. A fejlesztés alapú kutatás például már megkezdődött akkor, amikor a feltáró kvantitatív adatgyűjtés folyt. Az egyes szakaszok egymásra épülése így egyrészt a feltáró jellegű kutatások és a változási lehetőségekre fókuszáló két irány közt érzékelhető: hiszen az oktatói nézetek szerepét a szakmai fejlődés, tanulás tevékenységeire vonatkozóan a kvantitatív feltáró kutatás eredményeire építettük; valamint a fejlesztés alapú kutatásnál a fejlesztés tervezésekor figyelembe vettük a feltáró kutatások eredményeit, és az értékelésben is használtuk az online kérdőív egyes részeit. Másrészt fontos, hogy a kevert kutatás kvalitatív vizsgálata módszertanilag is hozzájárult a kvantitatív vizsgálat kialakításához. Harmadsorban és talán legerősebben az elemzések szintjén jelenik meg a kutatási szálak összehangolása. Az alábbiakban a négy szakasz fő kutatásmetodológiai sajátosságait mutatjuk be, de a kutatási módszerek bővebb kifejtését az adott fejezetek tartalmazzák.

3. A kutatási keretrendszer egyes szakaszainak módszerei, mintái és dilemmái

Az alábbiakban a négy kutatási fókuszt, szakaszt mutatjuk be röviden a következő szempontok mentén: kutatási cél és módszer, eszközök, minta és mintaválasztás, valamint az adott szakasz kutatásmódszertani dilemmáinak, kihívásaink reflexiója.

3.1. *Kvalitatív feltáró kutatás az oktatók szakmai fejlődéséről mint az oktatói identitáskonstruálás folyamatáról*

A kvalitatív feltáró kutatás az oktatók szakmai fejlődésének kérdését az oktatói identitáskonstruálás folyamata felől értelmezi, azaz a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát a folytonos szakmai önértelmezésre építi. A fő kutatási kérdés, hogy az oktatók hogyan értelmezik oktatói identitásukat, ez hogyan változik a szakmai életútjuk során és milyen tanulási módok kapcsolódnak az egyes időszakokhoz. Az adatgyűjtés módszereként az élettörténeti interjút használtam. A kvalitatív interjúban az oktatói élettörténet elmesélésére, valamint ennek kiegészítéseként egy vizuálisan megjeleníthető időszalag és a kritikus események technikára építettünk. Az utóbbiakat külön nem elemeztük, csak az oktatói élettörténettel összefüggésben, annak értelmezése érdekében használtuk fel a narratív elemzés során. A narratív elemzés elsősorban az oktatói identitáskonstruálás időbeli elemzésére, az élettörténetben végbemenő fordulópontok elemzésére fókuszált. Az élettörténeti interjút továbbá kiegészítettem egy, a szakmai fejlődés és tanítás

témáit feldolgozó tematikus interjúrésszel, de ennek feldolgozása nem került be a kötetbe.

Az oktatói élettörténeti interjúkat 2017 tavaszán vettem fel a célzott szakértői mintaválasztás módszerével kiválasztott, négy képzési terület tizenkét oktatójával. A szakértői mintaválasztás meghatározó szempontja volt, hogy az interjúalanyok az oktatás, oktatásfejlesztés iránt nyitott és elkötelezett oktatók legyenek, és az adott terület kezdő, tapasztalt és vezetői tapasztalattal rendelkező képviselői is megjelenjenek (a minta leírásának részletei az ötödik fejezetben olvashatók).

A kvalitatív kutatás során felmerült legfőbb dilemmák, kihívások a következők voltak: (1) az élettörténeti interjú kiegészítése az időszalag és kritikus események módszerével, (2) az interjúkészítő és interjúalanyok közti szakmai kommunikáció sajátosságai, (3) a mintaválasztás során a kezdő oktató értelmezése. Az élettörténeti interjúk (1) kiegészítése az időszalaggal és kritikus események technikájával jól segítette a módszertani triangulációt (Patton, 2002), az oktatói értelmezések különböző módszerekkel történő megragadását, a kutatás hitelességének növelését. Ugyanakkor az időszalag vizuális technikájától az interjúalanyok egy része idegenkedett, több esetben az interjúkészítő rajzolta ezt meg, és az interjúalany csak szóban megerősítette vagy javította. Az időszalagon lehetőség volt az oktatói élettörténet pozitív és negatív érzelmeit, csúcsait és mélységeit is ábrázolni (vö. McAlpine, 2016), de a gyakorlatban ez nehezebben működött, az oktatók kevésbé tudták ebben a dichotóm rendszerben értékelni a változásokat. Az élettörténeti interjú során (2) oktató kommunikált oktatóval, ami mindig felveti annak nehézségét, hogy a közös háttértudás és tapasztalat magától értetődőnek vesz az értelmezés szempontjából kulcskérdéseket. E dilemma kapcsán elsősorban a tudatosítás fontosságára érdemes felhívni a figyelmet, hiszen saját értelmezési pozícióját senki nem tudja levetkőzni. Az interjúkészítő saját oktatói létének explicit vállalása így a kutatás tervezésétől, szervezésétől kezdve prioritás volt. Végül érdemes felhívni a figyelmet (3) a mintaválasztás nehézségeire. A szakértői mintaválasztás során elsősorban a kezdő oktatók értelmezése, megtalálása bizonyult kihívásnak. Elsősorban azért, mert az adott képzési területek, tanszékek oktatói közösségében az utánpótlás tervezése esetleges volt, lehetőségei gyakran korlátozottak. Így fordulhatott elő, hogy a kezdő oktatói interjúalanyok tanítási tapasztalata jelentősebb mértékben tért el egymástól, és hogy a kezdő oktatót inkább viszonylagos kategóriaként lehetett értelmezni, azaz a kollégáihoz képest kezdőnek számítóként.

3.2. *Kvantitatív feltáró kutatás: oktatói nézetek és megközelítések online kérdőíves vizsgálata*

A kvantitatív kutatás arra vállalkozott, hogy feltárja, hogyan gondolkodnak a hazai oktatók az oktatói kompetenciáikról, tanításról és saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról, valamint vizsgáltuk az oktatók szakmai tanulással és támogatással kapcsolatos tapasztalatait is. Továbbá a háttéradatok segítségével azonosítottuk a nézetek és tapasztalatok differenciáltságát a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szempontjából. Az adatgyűjtés módszerét egy online kérdőív segítségével végeztük, melyet az oktatók a 2018. májusi, júniusi időszakban töltöttek ki. A kérdőív a következő fő területekre tért ki: (1) háttéradatokra, (2) az oktatással kapcsolatos nézetekre és tevékenységekre, (3) az oktatók és oktatóközösségek szakmai fejlődésére és tanulására, valamint (4) az oktatói tevékenység támogatására. A kutatás során a részletes elemzésbe viszont csak a következő kérdéscsoportokat vontuk be: (1) az oktatói kompetenciákkal, (2) a tanítással, (3) a szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseket, (4) a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit, valamint (5) az oktatói közösségekben való tanulás módjait. Továbbá az oktatói elképzelések és tapasztalatok differenciáltságát vizsgáltuk a háttéradatokra építve. Az elképzelések és tapasztalatok feldolgozásához leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztunk, az egyes oktatói csoportok közötti különbségek elemzéséhez pedig a Kruskal–Wallis-próbát használtam. Az egyes elemzett kérdőívkérdések leírását, elméleti hátterét, valamint az adatfeldolgozás módszereinek részleteit a hatodik és hetedik fejezet tartalmazza.

Az online kérdőívvel a hazai felsőoktatásban dolgozó oktatókat kívántuk elérni, a doktoranduszokat nem vontuk be a vizsgálatba. Az oktatók az online kérdőívet az egyetemi honlapokon található e-mail-címükön keresztül kapták meg. A megkeresettek közül összesen 1744 fő töltötte ki, ebből oktatói státuszban 1505-en dolgoztak. Az oktatói minta országos szinten főbb földrajzi területenként (Kelet-, Közép- és Nyugat-Magyarország), fenntartó és képzési terület szerint reprezentatív. A képzési területek szerinti reprezentatív mintát a karok fő profilja szerint terveztük meg. Az egyes karokon belül a minél nagyobb kitöltési arányra törekedtünk, így végül az egyes képzési területeken oktatók körülbelül 10%-a került a mintába. Három olyan terület volt, amelyik felülreprezentált: a társadalom-, a természet- és a bölcsészettudomány. Ezeknél a területeknél véletlenszerűen csökkentettük a részmintát a reprezentativitás megtartása érdekében (3.2. táblázat), figyelve arra, hogy a közép-magyarországi állami fenntartású intézmények se kerüljenek túlsúlyba. A művészeti és a művészetközvetítési képzési területeket az alacsony elemszám miatt összevontuk. Összesen tehát 1128 oktató anonim adatait elemeztük.

3.3. táblázat. Az oktatói minta képzési területek szerinti megoszlása

Képzési terület	Csak egy képzési területen	Több képzési területen	N	Az országos populáció 10%-a
Agrár	49	34	83	78
Államtudomány	7	21	28	34
Bölcsészettudomány	137	86	223	182
Gazdaságtudomány	82	60	142	166
Hittudomány	11	14	25	22
Informatika	52	60	112	74
Jog	40	28	68	40
Műszaki	117	83	200	174
Művészet és művészet-közvetítési	17	16	33	52
Orvos- és egészségtudomány	176	35	211	244
Pedagógusképzés	34	85	119	122
Sporttudomány	17	23	40	22
Társadalomtudomány	17	81	98	66
Természettudomány	62	64	126	102

Az oktatói nézetek, megközelítések elemzésében a fő kutatási kérdések közé tartozott, hogy e nézetek mennyiben különböznek a felsőoktatás képzési területei mentén, valamint aszerint, hogy milyen tanítási tapasztalattal rendelkeznek az oktatók. A képzési területek (3.2. táblázat) elemzéséhez a következő három csoportot használtam mind a 14 területen: (1) akik csak az adott képzési területen tanítanak, (2) akik az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak, (3) akik nem tanítanak az adott képzési területen. Számos korábbi kutatás használta Biglan (1973) és Becher (1994) tipológiáját a kemény-puha, tiszta-alkalmazott tudományterületek csoportosítására, ugyanakkor a mai képzési területeket nézve több esetben nehéz elvégezni a besorolást, a területek egyre interdiszciplinárisabbá válnak, és a tipológiát is egyre több kritika éri (Trowler, 2014). Ezért a statisztikai elemzésekben az eredeti képzési területeket alkalmaztam, de az adatok értelmezésekor utalni fogok ezekre az ismert tipológiákra is, hiszen számos korábbi kutatásban ezeket használták.

Az oktatói mintát a tanítási tapasztalatok mentén négy kategóriába soroltam: (1) 9 év vagy ennél kevesebb (n = 226; 29,7%), (2) 10–19 év közötti (n = 365, 32,2%), (3) 20–29 év közötti (n = 255;18,6%), (4) 30 vagy ennél többévnyi tanítási tapasztalattal (n = 281; 19,5%) rendelkezők. Az első kategória először két további kategóriára bomlott, a szakirodalom alapján is kezdő tanárnak minősülő 3 éve

vagy ennél kevesebb ideje tanítókra, valamint a 4–9 éves tanítási tapasztalattal rendelkezőkre, de az első kategória csekély elemszáma miatt inkább az összevonás mellett döntöttem. A képzési és tanulási tapasztalatok mentén kialakult almintákra épülnek majd a 6. és 7. fejezet elemzései.

A kérdőíves vizsgálat során a módszerből adódó természetes kihívásokon túl (pl. a mintában az oktatás iránt nyitott oktatók felülreprezentáltsága, az önkitöltés hátrányai, pozitív irányú torzítások), észleltünk néhány további dilemmát, kérdést. Talán a legfőbb (1) a fogalomértelmezéshez kapcsolódó bizonytalanságok. A vizsgálat tapasztalatai azt mutatják, hogy a legnagyobb értelmezési eltérések a tanulás támogatása, facilitálása és a reflektálás fogalma körül alakultak ki. Ezeken a területeken további kvalitatív jellegű vizsgálatokra van szükség az értelmezési irányok mélyítéséhez. Egy további dilemmaként merült fel (2) a zárt és nyílt kérdések arányainak megtalálása a kérdőívben. A tervezés során a kiegyensúlyozottságra törekedtünk, minden fő zárt kérdéscsoporthoz tartozott egy nyitott kérdéspár a megbízhatóság növelésének érdekében. Az adatfelvétel tapasztalatai alapján viszont az utolsó blokkban már nagyon alacsonnyá vált a nyitott kérdésekre adott válaszok aránya. Mivel (3) az oktatói nézetek, megközelítések feltárására hazai eszköz korábban nem állt rendelkezésre, fontos lépés az adott eszköz kipróbálása, benne a nemzetközileg ismert kérdőívrész adaptálásával, illetve új kérdések kialakításával. Ugyanakkor a tanítási megközelítések és a szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek kérdéseinek esetében a validáláshoz további vizsgálatok szükségesek még. További fontos tapasztalat volt, hogy (4) 2018-ban azon oktatók, akik kitöltötték a kérdőívet, kifejezetten vágytak arra, hogy az oktatás kapcsán elmondhassák véleményüket, ugyanakkor ez a fajta lendület valószínűleg megtorpant az elmúlt időszak távolléti oktatással kapcsolatos kérdőíves vizsgálatainak dömpingje miatt (vö. Kopp, Feyisa & Saád, 2020).

3.4. A kvantitatív, összefüggést feltáró kutatás

A kutatási keretrendszer ezen szálánál is az online oktatói kérdőíves vizsgálat adatgyűjtéséből származó adatokra építettünk. A feltáró jellegű elemzések helyett viszont már arra voltunk kíváncsiak, hogy az oktatók egyes nézetei milyen módon jelzik előre a szakmai fejlődés és tanulás bizonyos típusait. Elfogadva azt, hogy az oktatók szakmai fejlődését és tanulását egyaránt befolyásolják személyes és környezeti tényezők (pl. Rapos et al, 2020; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset & Beishuizen, 2017), ebben a kutatási szálban kifejezetten a személyes oktatói nézetekre helyeztük a hangsúlyt elsősorban azért, mert a hazai kontextusban egyelőre kevés rendszerszintű intézményi támogatást érzékeltünk, így különösen nagy szerepe lehet az oktatók személyes tényezőinek a szakmai fejlődés

és tanulás formáinak választásában. A vizsgálatban felhasználtuk a kvantitatív feltáró vizsgálat leíró statisztikai és feltáró faktoranalíziseinek eredményeit, melyek alapján egy többváltozós regresszióanalízist végeztünk. A regresszióanalízisban a szakmai fejlődés és tanulás nézetei, az észlelt és fontosnak tartott kompetenciák képezték a befolyásoló személyes tényezőket, míg kimenetként a szakmai fejlődés és tanulás négy típusát jelöltük meg. A kutatás részletes bemutatását a nyolcadik fejezet tartalmazza.

3.5. *A fejlesztés alapú kutatás*

A kutatási keretrendszer negyedik szála, a fejlesztés alapú kutatás az oktatók, oktatóközösségek szakmai fejlődését, tanulását és ennek támogatását a gyakorlat természetes kontextusában vizsgálta. A 2017-19 közti időszakban egy felsőoktatási intézmény két karán az oktatók szakmai fejlődését, tanulását támogató programok fejlesztését végeztük[10]. Az oktatók a puha alkalmazott tudományterületek (Becher, 1994) képviselői voltak. A programok a kari vezetés felkérésére jöttek létre, és mindkét karon két, iteratív jellegű változatban, összesen tehát négy variációban kerültek megvalósításra. A fejlesztés alapú kutatás ezeket a fejlesztési variációkat, a minél eredményesebb tanulást támogató környezetek kialakítására törekvő változatok fejlődését követte végig a fejlesztéssel párhuzamosan. Az oktatók szakmai fejlődését, tanulását szolgáló fejlesztések eredményeit, folyamatait a trianguláció elvét (Patton, 2002) figyelembe véve a fejlesztések támogatói, a vezetői és az oktatói perspektívából is elemeztük. Törekedtünk a kutatás-módszertani sokféleség megteremtésére is: interjúkat, kérdőíveket készítettünk, megbeszélések jegyzeteit, írásbeli reflexiókat, feljegyzéseket, oktatók által készített produktumokat/dokumentumokat is használtunk az adatgyűjtés során. A fejlesztés alapú kutatás módszertani sajátosságainak részletesebb bemutatását a kilencedik fejezet tartalmazza.

A fejlesztés alapú kutatás iránya kevésbé elterjedt a hazai felsőoktatás-kutatásokban, ezért talán különösen izgalmasak azok a kutatásmódszertanhoz és implementáláshoz kötődő dilemmák, problémák, amelyekkel találkoztunk. Az egyik nagy nehézsége és tanulsága a kutatásnak az volt, hogy (1) azokat az oktatókat, akiket az oktatásfejlesztési programokba sem olyan könnyű bevonni, talán még nehezebb megszólítani az értékelés esetében. Így például az oktatói perspektíva feltárása fragmentált maradt, kérdőíves visszajelzéseket nehéz volt lebonyolítani.

[10] A programok fejlesztését egy támogató csapat végezte. Tagjai: Horváth László, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Salát Magdolna, Szivák Judit.

Egy lehetséges megoldási iránynak tűnik, hogy a fejlesztés során elkészített oktatói produktumok (pl. kurzusleírás) elemzésének lehetőségét érdemes kihasználni. További kihívás a fejlesztés alapú kutatás esetében (1) az eredmények többszintű (pl. egyéni, képzési program szintű, intézményi) és különösen hosszú távú eredményességének értékelése. Az előbbit sikerült részben érvényesíteni, de a hosszú távú eredményesség vizsgálatát nem. Ez utóbbihoz kapcsolódik (3) a fejlesztés alapú kutatások azon jellemzője, hogy erőforrás-igényesek, mind pénzügyi, mind humán szempontból. A hazai felsőoktatási pályázatok ilyen esetben viszont a fejlesztési tevékenységet, nem pedig annak kutatását támogatják.

IV. SZAKMAI FEJLŐDÉS MINT AZ OKTATÓI IDENTITÁS ALAKULÁSA

A kötetben szereplő empirikus kutatások sorát nyitja meg ez a fejezet, ami azzal foglalkozik, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak arról, mit jelent tanárnak/oktatónak[11] lenni, hogyan tanulható és hogyan tanulják ezt a szakmai szerepet vagy a tanítást magát, egyáltalán hogyan gondolkodnak az oktatói fejlődésükről, tanulásukról. Az oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról kevés hazai kutatási eredmény született (Kálmán, 2016; Kovács & Kereszty, 2016), ráadásul ezek is olyan kérdőíves vizsgálatokból származnak, amelyek talán kevésbé komplexen tudják megragadni az egyéni oktatói gondolkodásmódot. E fejezetben szereplő kvalitatív kutatás[12] éppen ezért az oktatói identitásalkotást és önértelmezést állítja a szakmai fejlődés és tanulás középpontjába, kutatási módszerként pedig oktatói élettörténet-interjúk narratív elemzésére vállalkozik. A hazai vizsgálatban négy különböző szakterületről érkező, összesen tizenkét, a tanítás iránt elkötelezett oktató vett részt. Eredményeinkkel olyan tanulási utakat és lehetőségeket is bemutatunk, amelyek hozzájárulhatnak az oktatásfejlesztés és az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának ösztönzéséhez a hazai felsőoktatásban.

1. Elméleti keretek az oktatók szakmai fejlődéséhez

1.1. A szakmai fejlődés értelmezése

A szakmai fejlődés fogalma elsősorban a pedagógus professzió, professzionalizálódás és az oktatás eredményessége kapcsán jelent meg, s hozott mostanra számos kutatási eredményt (pl. Sachs, 2007; Cordingley, 2015; Rapos, 2016; továbbá az

[11] Az oktató fogalmát itt szűkebb értelemben használjuk, ami egy speciális szerepkörre, a tanári munkához kapcsolódó szerepre vonatkozik (l. bővebben a glosszáriumban).

[12] A fejezet kisebb módosításokkal egy korábbi tanulmányra épül. Az eredeti változat megjelent: Kálmán O. (2019): Az oktatók szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány*, 7 (1) 74–97.

1. fejezet 2.4. részében). A felsőoktatás nemzetközi és különösen hazai szakirodalmában viszont sokkal frissebb a problémakör, aminek megerősödése nyilván nem független azoktól a tendenciáktól, amelyek az oktatás minőségének javítását tűzik ki célul. A szakmai fejlődés problémavilágának lényeges és sajátos eleme a felsőoktatásban, hogy az oktatók hagyományosan nemcsak oktatói szerepben dolgoznak, hanem kutatói, fejlesztői, tanácsadói stb. szerepekben is; valamint hogy az oktatók szakmai fejlődésére, tanulására jóval kevésbé épültek ki átgondolt, tervezett vagy akár formális képzések (pl. nem szükséges tanári végzettség, képzés az oktatói feladatok ellátásához). A szakmai fejlődés fogalmának értelmezését tehát két szinten lehet megragadni a felsőoktatásban dolgozó oktatók esetében. Egyrészt a szakmai fejődés kötődhet az oktatói szerephez (professional development), másrészt holisztikusan az oktatói státuszhoz kötődő fejlődéshez, amiben az oktatói, kutatói, további pl. szakértői, tanácsadó szerepek tanulása is megjelenik (academic development, faculty development[13]). A szakmai fejlődés eredendően az egyéni oktatói fejlődésre vonatkozott, de jellemzően egyre inkább összekapcsolódik az oktatóközösségek és a szervezetek tanulásával is (vö. Taylor & Colet, 2010). A szakmai fejlődés másik speciális sajátossága, hogy hagyományosan az egész szakmatanulási folyamat egy nem tervezett szakmai szocializációként értelmeződik, s csak az utóbbi időben jelennek meg azok a hangok, amelyek az oktatási tevékenységekre való felkészülés és folyamatos támogatás tervezett, átgondolt támogatását is meghatározónak tartják. Éppen ezért a fejezetben a szakmai fejlődés és tanulás fogalmát[14] leginkább együtt használom, ezzel érzékeltetve, hogy (1) nem csak az egyéni oktatói fejlődést tartjuk meghatározónak, (2) hogy a szakmai fejlődés és tanulás bonyolult kapcsolatát érzékeljük – nem beszélhetünk egyértelműen lineáris fejlődésről, a tudatosan tervezett fejlődés és ennek támogatása gyakran szinte teljesen hiányzik, s inkább az informális tanulás reflektálatlan formái kapcsolódnak a szakmai fejlődéshez.

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának fogalmába minden olyan tevékenységet beleértünk, ami azt a célt szolgálja, hogy az oktatók tudása, képességei, nézetei gazdagodjanak és erősödjenek az adott helyzetben, amit a személyes és kontextuális tényezők egymásra hatása formál, és ami végső soron a felsőoktatásban történő tanulás és tanítás kritikai reflexiójához járul hozzá (vö. 2. fejezet). E komplex és sokelemes értelmezésből most a szakirodalmak alapján (pl. Day, 1999; Rapos, 2016; Taylor & Colet, 2010; Horváth, Simon & Kovács, 2016) a szakmai fejlődés és tanulás csak néhány jellegzetes elemére kívánunk fókuszálni, aminek megértéséhez az oktatói élettörténetek elemzésével közelebb kerülhetünk. Így

[13] Leginkább az észak-amerikai gyakorlatban és kutatásban használják (vö. Taylor & Colet, 2010)

[14] A pedagóguskutatások újabban szintén a 'folyamatos szakmai fejlődés és tanulás' terminológiát kezdik el használni (ld. Cordingley, 2015).

egyrészt az oktatói elköteleződések, célok folytonos reflexióját állítjuk középpontba, ami kapcsolódik a szakmai identitás folytonos újrakonstruálásához; másrészt a szakmai életút során a szakmai fejlődés és tanulás folyamatosságára helyezzük a hangsúlyt, nem egy-egy tanulási eseményre.

1.2. Oktatói identitáskonstruálás a szakmai fejlődésben

A felsőoktatásban a szakmai fejlődés kutatása leginkább a szakmai identitás alakulásához kötődik. A szakmai fejlődést általános értelemben a szakmai identitás fejlődéseként is értelmezhetjük (pl. Swennen, Jones & Volman, 2010). Ebben a megközelítésben a szakmai identitás egyfajta önértelmezés, önmegértés, mely a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója során alakul ki (Kelchtermans, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Alapvetően azt mutatja meg, hogy hogyan látja magát az oktató mint oktató. A szakmai identitáskonstruálás tehát egy folyamatos, a személy és a kontextus viszonyában alakuló értelmezési és újraértelmezési folyamat, ami végigkíséri az oktatói karrier egészét. A gyakorlatok és szerepek folytonos reflexiója, a fejlődési célokkal és kihívásokkal való azonosulás, az alternatív gyakorlatok megteremtése mind alakítói a szakmai önértelmezésnek és fejlődésnek (Korhonen & Törmä, 2016 idézi Trautwein, 2018). A szakmai identitás újrakonstruálása egyaránt jelenti azt, hogy az identitás rugalmas, nyitott a változásra, s hogy egy folytonos tudatos reflektív munkára is szükség van.

Az oktatók szakmai identitásának jellemzője, hogy nemcsak időben változhat az újraértelmezések során, hanem hogy eleve nem *egy* koherens oktatói (academic) identitásról, hanem számos alidentitásból álló „rendszerről" beszélhetünk. Az alidentitások kapcsolódhatnak a sokféle akadémiai szerephez (pl. oktatói, kutatói), de kötődhetnek új oktatási feladatokhoz is (pl. képzési program felelőse, oktatástechnológiai fejlesztő, az oktatókat támogató képző). A változó felsőoktatási kontextus a szakmai identitás folytonos újragondolását, újraértelmezését követeli meg, az identitás- és alidentitáskonstrukciók változó, dinamikus, fluid jellegét erősíti fel (Akkerman & Meijer, 2011). Ugyanakkor mindezzel együtt jár egy integrációs törekvés is, amelyben az egyén személyes tudását, nézeteit, attitűdjeit, értékeit integrálni akarja egymással és a szakmai követelményekkel, amelyek érkezhetnek az egyetemtől, gyakorlattól, széles körben elfogadott standardokból (vö. Beijaard et al., 2004). Különösen fontos, hogy ezek az integráló törekvések számos feszültséget is felszínre hozhatnak: belső feszültségek keletkezhetnek az oktatók számára meghatározó személyes és szakmai azonosulások összeütközéseiből, de feszültségeket indukálhatnak az új szerepek, elvárások, intézményi innovációk is. Ebben a változásokra nyitott, ugyanakkor integrációra törekvő identitáskonstruálási folyamatban felértékelődik az ágencia szerepe. Eteläpelto és munkatársai

(2013) szakirodalmi elemzésükben a szakmai ágenciát úgy definiálták, hogy amikor egyes szakemberek vagy szakmai közösségek befolyásolnak, választanak, állást foglalnak oly módon, hogy az munkájukra és szakmai identitásukra hatással van. A szakmai ágencia tehát az adott struktúra keretei, valamint az egyéni és kollektív intenciók egymásra hatásában jön létre.

Fejezetünk meghatározó kiindulópontja tehát az oktatói önértelmezések folyamatos újrakonstruálásának azonosítása az oktatói karrier egészében, különös figyelmet fordítva az újonnan megjelenő oktatói feladatok és az oktatói alidentitás differenciálódásának hatásaira. A fejezetben az oktatói (tanári) identitáskonstruálást egy alidentitásként értelmezzük, aminek további, akár más szerepekhez kötődő alidentitásai is lehetnek (pl. fejlesztő). A szövegben ugyanakkor a bonyolultság elkerülése érdekében leggyakrabban az oktatói identitás kifejezést használjuk.

2. Kutatások az oktatói identitáskonstruálásról, szakmai fejlődésről és tanulásról

Az utóbbi időben egyre nagyobb érdeklődés övezi nemzetközi szinten az oktatók oktatói/tanári identitásának alakulását, differenciált értelmezését, szakmai fejlődésük jellegzetességeit és az ezeket támogató és hátráltató elemeket. Az e témákkal kapcsolatos új eredményeket foglaljuk össze ebben a részben. 2017-ben van Lankveld és kollégái tematikus szakirodalmi szintézisükben már 59, főként kvalitatív jellegű kutatást dolgoztak fel a témában. Bár az oktatói identitásfejlődés nem problémamentes folyamat, szintézisükben találtak olyan tényezőket, amelyek elősegítik, erősítik a folyamatot, mint például a tanítás intézményi elismertsége, a kompetenciaérzet, az oktatói összetartozás érzése, az oktatói fejlődés lehetősége a karrierben vagy a tanítás iránti elköteleződés. A kutatások többsége főként azzal foglalkozik, hogy az oktatói identitáskonstruálás különböző mintázatait, sajátosságait mutassa meg. E kutatási terület fókuszai: (1) az oktatói/ szakmai fejlődés értelmezése; (2) a kezdő oktatók identitáskonstruálása; valamint egyre erősödik (3) az oktatói identitáskonstruálásnak az egész oktatói életútban való vizsgálata, és a speciális szerepekhez kötődő elemzése. Az alábbiakban e terület eredményeit összegezzük röviden.

Az oktatók szakmai fejlődésének különböző értelmezésével Åkerlind (2003, 2007, 2011) foglalkozott fenomenográfiai[15] vizsgálataiban, és három jellegzetes utat azonosított: (1) a tanári komfortra, (2) a tanítási gyakorlatra, valamint (3) a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett tapasztalat, melynek során a szakmai fejlődés azt

[15] A fenomenográfia jelentését l. a glosszáriumban.

jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, s egyre kevesebb erőbefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb tapasztalata már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és a tanítási stratégiák gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és tanítással kapcsolatos elképzeléseket is.

A kezdő oktatók szakmai fejlődése és ennek támogatása egyre nagyobb jelentőséggel bír az intézményi gyakorlatokban. E terület kutatásai pedig szintén elmozdulnak a kezdő oktatói identitás sokféleségének feltárása felé. Remmik, Karm & Lepp (2013) narratív vizsgálatukban 41 észt kezdő oktató identitás- és szakmai fejlődés értelmezését tárta fel. Négy fejlődési profil narratívát alakítottak ki: (1) a „jó tanár akarok lenni" narratívát, ahol az oktatók nagyobb változások nélküli, lépésről lépésre történő oktatói fejlődésről számoltak be, (2) a forradalmian oktatók történetét, akik a szakterületükön megszokott tanítási hagyományokkal szállnak szembe, (3) a „vajon elboldogulok az oktatói szerepben?" kétségekkel és bizonytalanságokkal terhelt narratíváját, ahol éppen a problémákkal való megküzdés, a cselekvőképesség (ágencia) okoz nehézséget, valamint (4) a sokféle szereppel rendelkező oktató narratíváját, akinek – akár az egyetemen kívüli gyakorlati szakemberről, akár kutatóról van szó – jellemzően kevesebb a tanítási terhe, s hagyományosabb módon tanít.

Az oktatói életút egészében vizsgálta az oktatói identitásfejlődés szakaszait és mozgatórugóit Trautwein (2018) nyolc oktató tanulástörténeti epizódjainak elemzése segítségével. Három fő szakaszt és a szakaszokhoz kötődő katalizáló erőket azonosított. A három fő szakasz közül az első időszak középpontjában az oktatói szerep felvállalása áll: például az oktatók még hallgatónak érzik magukat, a konfliktusok, kritikák kihívást jelentenek az identitásalakulásukra, magabiztosságot kell sugallniuk, ami nagyon kimerítő számukra. A szakmai identitásalakulás legfőbb katalizátorai ekkor maguk a hallgatók, a velük való konfliktus vagy kritikus pillanatok megélése. A második időszakban, amikor már több tanítási tapasztalatot szereztek az oktatók, elérkezik a tanári szerep letisztulásának időszaka. Itt már realisztikusabb képet alakítanak ki az oktatói szerepről, képesek elválasztani a személyes és szakmai ént, s oktatóként magabiztosnak érzik maguk. Az oktatói identitásfejlődés mozgatórugója ekkor elsősorban a képzésekhez, reflexiókhoz kapcsolódik. Végül a harmadik időszakban új, tanulásközpontú tanári szerep jelenik meg, ami összekapcsolódott azzal, hogy az oktatók elkezdtek járni egy tanulásközpontú képzésre. A legmeghatározóbb változásra ösztönző erő ekkor az elméleti szempontokon alapuló reflexió és visszacsatolás.

Az identitáskonstruálást sajátos szerepekhez kötődően vizsgálta Nevgi és Löfström (2015). Narratív vizsgálatukban az oktatói fejlődésről szóló narratívákat dolgoztak fel. Négy fő identitásértelmezést találtak: a szerint, hogy feladataik

alapján magukat inkább oktatónak/kutatónak vagy inkább oktatásfejlesztőknek látták az oktatók, s hogy mindeközben mennyire jellemző rájuk az, hogy reflektálnak a tanításra. Fontos eredmény, hogy a magukat inkább oktatásfejlesztőnek vallók kevésbé reflektálnak saját tanításukra, helyette inkább a közösségi (kari, tanszéki) szintű szakmai fejlődésre fókuszálnak, vagy a felsőoktatás kutatására, amiben nem erős az önreflexió.

Az oktatói identitásfejlődés kutatása összekapcsolódik a környezet támogató és hátráltató tényezőinek elemzésével. Van Lankveldék (2017) tematikus szintézisükben azt találták, hogy az oktatói identitásfejlődésre pozitívan hatnak a hallgatók, a szakmai fejlődéshez kötődő programok; negatívan pedig a felsőoktatás tágabb kontextusa. A kutatások arról tanúskodnak, hogy a hallgatók reakciói, visszajelzései kulcsfontosságúak az oktatók pozitív identitásalakulásában. Hátráltató tényezőként elsősorban a felsőoktatás nemzetközi és nemzeti kontextusa jelent meg. A negatív hatások két irányhoz kötődtek: egyrészt a neoliberális menedzsment kultúra erősödéséhez, másrészt az oktatás és kutatás közti feszültségekhez. A szakmai identitásalakulásra és fejlődésre legmegosztóbb módon a közvetlen munkakörnyezet hatott, hol pozitívan, hol negatívan. Ha ez a környezet kollegiális és támogató volt, akkor pozitívan hatott az identitásalakulásra, ha a tanszékek versengőek, ha a szervezet hierarchikus, ha bizalomhiány uralkodik, s ha a kutatási tevékenységet előnyösebben értékelték, mint a tanítást, akkor inkább negatívan hatott.

3. Célok és kutatási kérdések

Nemzetközi szinten újabban több kutatás is megjelent az oktatói identitás és szakmai fejlődés értelmezéseinek megragadására, differenciált értelmezésére, ugyanakkor a hazai kontextusban ez még feltáratlan terület, ami éppen egy olyan a szociálisan konstruált, társadalmilag-kulturálisan beágyazott jelenségnél, mint az identitáskonstruálás, különösen lényeges adósság. A kutatások jellemzően különböző alcsoportokra figyelnek, például a kezdő vagy a pedagógiai képzéseken részt vevő oktatók körére, s ahogyan van Lankveld és kollégái (2017) is felvetették, még kevésbé feltárt, hogy a karrier különböző időszakában hogyan alakul az oktatói identitáskonstruálás – ami éppen kutatásunk egyik fő kérdése. A kutatási kérdéseink ezek alapján a következőképpen alakultak:

1. Az oktatói identitásalakulásban, a szakmai fejlődés során milyen mintázatok azonosíthatók? Milyen főbb időszakok, illetve fordulópontok láthatóak a szakmai életutakban? A szakmai fejlődésben képzési területenként találhatóak-e különbségek?
2. Az oktatók oktatói önértelmezéséhez, szakmai fejlődési időszakaihoz milyen tanítási elképzelések és jellegzetes tanulási módok kapcsolódnak?

4. A narratív kutatás módszere és mintája

4.1. *Az oktatói élettörténetre épülő interjú módszere*

2017 tavaszán oktatókkal élettörténeti és tematikus interjút vettem fel, de jelen fejezet csak az oktatói élettörténetek feldolgozására fókuszál. Az élettörténeti interjú középpontjában a történetben elbeszélt élet vagy annak egy kitüntetett időszaka (Polkinghorne, 1995; Pataki, 2001; Clandinin, 2007) – például az elbeszélt oktatói élet áll. Az élettörténeti vagy egyes életszakaszokra fókuszáló interjúk segítségével feltárható az oktatói identitás és fejlődés narratív szerveződése, az identitás és fejlődés narratív koherenciára törekvő, időben értelmezett konstrukciói (Polkinghorne, 1995; László, 2005).

Az oktatói élettörténet során arra kérdeztem rá, hogy (1) hogyan kezdődött az oktatói életútjuk, (2) azóta miben fejlődtek, változtak oktatóként, ennek milyen főbb mérföldköveit, valamint szakaszait észlelték, (3) ezekben a szakaszokban hogyan tudott az oktatói tevékenységük kapcsolódni más kutatási, fejlesztési tevékenységekhez, (4) valamint az oktatói karrier formális lépcsőfokai hogyan alakították a szakmai fejlődésüket. Az interjúk során a résztvevők maguk mesélték el szabadon az oktatói történetüket, s csak azután tértünk vissza egyes részek mélyebb értelmezésére. Az élettörténeti interjút kiegészítettük az oktatói életről készített időszalag készítésével, valamint egy, az oktatói identitásváltozás szempontjából kritikus eseménynek a bemutatásával, elemzésével. Az interjúkat a szerző készítette, aki maga is a felsőoktatási kontextusból érkezik, ez pedig az interjúkészítés során a szakmai beszélgetés jelleget erősíthette fel. Az interjúkról hangfelvétel készült, melynek szövegét legépeltük az elemzéshez.

Az időszalag készítése gyakran képezi az élettörténeti interjúk vizuális kiegészítését. Főként akkor használják, ha a tágabb szociális kontextus értelmezése vagy az elbeszélt élet és az interjúalany életében kronologikusan történt események kapcsolata is meghatározó (Adriansen, 2012). Az időszalag célja a kutatásban az oktatói életút áttekintésének segítése volt, valamint annak elősegítése, hogy az oktatók szubjektív időkezelése összevethető legyen kronologikus történésekkel. Az oktatók az interjú azon pontján kapták meg az időszalagot, amikor vagy elakadtak a mesélésben, vagy már befejezték oktatói élettörténetüket.

A kritikus esemény technikáját (Schluter, Seaton & Chaboyer, 2008) az élettörténeti interjú végén használtam. Arra kértem a résztvevőket, hogy meséljenek el egy meghatározó eseményt, amikor úgy érezték, hogy oktatóként jelentősen változtak. A kritikus események módszerét az oktatói gyakorlatok és „mögöttes" értelmezések mélyebb megértéséhez, valamint az oktatói élettörténet mérföldköveinek, fordulópontjainak konkretizálásához használtuk. Az időszalag és a kritikus

események elemzése is az élettörténetek elemzését egészítette ki, értelmezte, hitelesítette – önálló elemzésükre nem került sor.

4.2. A kutatás mintája

A kutatás mintaválasztása célzott szakértői (Csíkos, 2009), olyan oktatókat és intézményeket kerestünk, akik az oktatás iránt érdeklődnek, elkötelezettek, tenni vágyóak. Az adatgyűjtés során először egy-egy oktatót találtunk meg az adott területről, akitől aztán a hólabda elve alapján további, az oktatásra, tanulásra nyitott kollégákat értünk el. Az adatgyűjtés során két fő szempontra figyeltünk: egyrészt, hogy különböző, jellegzetesen eltérő képzési területek oktatóit szólítsam meg, másrészt, hogy minden képzési területről három jellegzetes oktatói csoportot vonjak be a mintába. A mintába a következő négy képzési terület került be: (1) a pedagógusképzés, neveléstudomány, (2) gazdaságtudomány, (3) orvostudomány, valamint (4) az állam- és jogtudomány területe. Minden terület az alkalmazott tudományok köréből került ki – ahol feltételeztük, hogy az oktatásban számos kihívás, változás jelent meg az elmúlt időszakban. Ezen belül viszont a puha és kemény tudományok képviseletére is figyeltünk (vö. Becher, 1994). Minden szak- és tudományterületről három oktatót választottunk: egy kezdő oktatót, egy tapasztalt oktatót, valamint egy olyan tapasztalt oktatót, akinek jelenleg meghatározó vezető szerepe van a képzés, oktatás alakításában, fejlesztésében (pl. képzésfejlesztő, szakfelelős, tanulmányi felelős). A kezdő oktatók körébe alapvetően a 10 évnél kevesebb tapasztalattal rendelkezők kerültek, de volt egy kivétel is, ahol azt is figyelembe kellett venni, hogy az adott kontextusban, a kb. 10 éves tapasztalatával még így is ő számított a legfiatalabb kollégának. Az adott terület három oktatója mindig ugyanabból a felsőoktatási intézményből került ki, s arra is igyekeztünk figyelni, hogy ha lehet, egy intézethez, képzési területhez tartozzanak. Összesen tehát 12 oktatóval készült interjú, a háttéradatokat részletesebben lásd az 4.1. számú táblázatban. A minta több felsőoktatási intézményből származott, s bár az intézmények nyilván sajátos szervezeti kultúrával rendelkeznek, számos közös vonásuk is érzékelhető, amelyek közül fontos megemlíteni: mindegyik állami fenntartású, nagy hallgatói létszámmal dolgozó, kutatást is folytató felsőoktatási intézmény.

4.3. táblázat. Az interjúkban részt vevő oktatók főbb háttéradatai

Oktató*	Képzési terület	Felsőoktatási karrier kezdete ösztöndíjas doktoranduszként vagy tanársegédként (+már hallgatóként is bevonódtak az egyetemi feladatokba, pl. demonstrátorként)	Neme	Hallgatóként kezdett oktatni	Doktoranduszként kezdett oktatni	Jelenlegi beosztása
PA	Pedagógusképzés[16]	2008 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
GA	Gazdaságtudomány	+2008-, 2011 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
OA	Orvostudomány	2009 (doktoranduszként)-	Nő	-	+	Tanársegéd
JA	Állam- és jogtudomány	+2002-, 2004 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
PB	Pedagógusképzés	1994 (tanársegédként) -	Nő	-	-	Docens
GB	Gazdaságtudomány	+2000-, 2002 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
OB	Orvostudomány	+2000-, 2004 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Adjunktus
JB	Állam- és jogtudomány	+1972-, 1980 (tanársegédként) -	Nő	+	-	Docens
PC	Pedagógusképzés	1996 (tanársegédként) -	Nő	-	-	Docens
GC	Gazdaságtudomány	+1989-, 1993 (tanársegédként)	Férfi	-	-	Docens
OC	Orvostudomány	+1994-, 1996 (doktoranduszként) -	Férfi	+	+	Docens
JC	Állam- és jogtudomány	+1984-, 1986 (tudományos segédmunkatársként) -	Nő	+	-	Docens

** Az oktatói kódok első betűje a tudományterületet jelöli, a második pedig azt, hogy kezdő (A), tapasztalt (B) vagy tapasztalt oktató vezetői tapasztalattal (C). A fejezetben szereplő idézeteknél is így hivatkozunk az interjúalanyokra.*

[16] A mintába a pedagógusképzés területéről csak a neveléstudomány képviselői kerültek, ezzel is figyelve arra, hogy az adott képzési terület minél homogénebb csoportját tudjuk bevonni a kutatásba.

4.3. *A narratív elemzés*

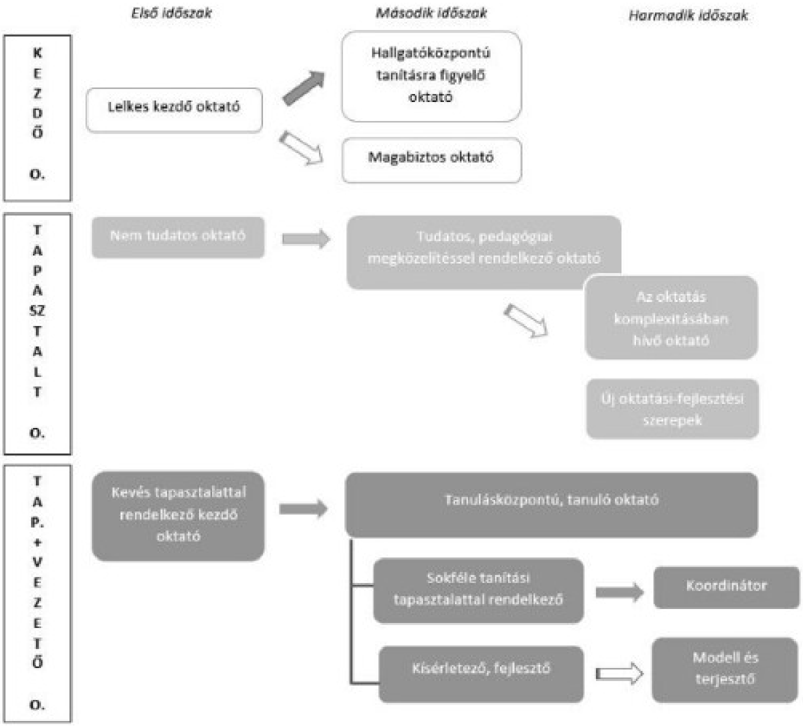
Az interjúk narratív megközelítésű elemzése elősegíti azt, hogy olyan témák kerüljenek elő a szakmai identitás, fejlődés és tanulás kapcsán, amelyeket az oktatók maguk tartanak fontosnak (Patton, 2002, Remmik et al., 2013). A történet narrátorai a tapasztalatokat időbeli és térbeli struktúrába szervezik, de az időbeli szekvenciák nem feltétlenül jelentenek lineáris fejlődést. A narrátor az előnyös identitását mutatja be, ugyanakkor az időbeli szerveződés, a fordulópontok azonosítása a történetekben éppen az identitáskonstrukció jelentős változásait ragadhatja meg az alakulás folyamatában (Riessman, 2001). Ezek alapján narratív elemzésünkben először az interjúkban megjelenített oktatói önértelmezéshez, az identitáskonstrukció változásához kötődő fordulópontokat és az ezek közti időszakokat azonosítottuk. Majd az oktatók értelmezései által kirajzolódó oktatói identitás és fejlődés szakaszaihoz kötődően elemeztük a tanulás és ágencia sajátosságait. Végül az egyes időszakok hasonló és jellegzetesen eltérő mintázatait azonosítottuk, összevetve a kezdő, tapasztalt és tapasztalt vezetői gyakorlattal is rendelkező oktatók történeteit, valamint az egyes csoportok élettörténetein belüli retrospektív, adott időszakokhoz kötődő önértelmezéseket.

5. Eredmények

5.1. *Az oktatói identitáskonstruálás és változásaik*

A szakmai fejlődés szakaszai erőteljesen kapcsolódnak ahhoz, hogy hogyan értelmezik magukat mint oktatókat az interjúalanyok, s ezáltal mik azok a prioritások, amelyek előtérbe kerülnek az adott időszakban. Az identitásértelmezések változásai egy-egy fordulóponthoz kötődnek, azt lehet mondani, hogy az adott fordulópont értelmezi azt, hogy az oktató hogyan gondolkodott magáról a fordulópont előtt és után. Tehát elemzésünkben az oktatói önértelmezések változását az oktatók által azonosított fejlődési szakaszokhoz, a szakaszok közti kisebb vagy jelentősebb fordulópontok értelmezéséhez kötjük. Az oktatói identitáskonstruálás eredményeinek bemutatásakor elsősorban az oktatói élettörténetekben megmutatkozó közös jellemzőkre fókuszálunk, s azokat a három oktatói csoport szerint mutatjuk be: kezdő, tapasztalt, valamint tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal. Az első kutatási kérdés eredményeinek áttekinthetőségét a 4.1. számú ábra segíti.

4.1. ábra. Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának sajátosságai a különböző fejlődési szakaszokban (Az ábrán a színezett nyíl a radikális, míg az üres nyíl a kisebb léptékű változásokat, fordulópontokat jelöli)



A kezdő oktatók

A kezdő oktatók történeteiben jellemzően három fő önértelmezés jelenik meg: (1) a lelkes kezdő, (2.a) a hallgatóközpontú tanítást gyakorló oktató és (2.b) a magabiztos oktató. A két utóbbi oktatói kép összefonódva, az elbeszélt történetekben egymással nagyjából párhuzamosan, bár az egyes élettörténetekben különböző hangsúlyokkal jelent meg.

A **lelkes kezdő** oktató képében fontos, hogy az oktatók kiemelik, hogy szeretnek tanítani, hogy lelkesek, pozitív érzelmekkel viseltetnek a tanítás iránt: *„szeretek tanítani […] szeretem csinálni, és hogy megy is, tehát jó visszajelzéseket kaptam, tehát hogy jó vagyok benne, úgy tűnt."* (JA) Továbbá reflektálnak arra, hogy fontos számukra az oktatói szerep: *„szívesen kipróbálja magát az ember oktatóként"* (KA). E lelkes kezdő oktatói időszakban van, aki a tanítást inkább önmegvalósításként élte meg (JA), s van, aki inkább arra figyelt, hogy kezdetben hogyan tud megfelelni az oktatói közösség elvárásainak (OA, KA).

A jelentős fordulópontot történeteikben a hallgatókra való odafigyelés, előzetes vagy éppen elérendő tudásukra való reflexió váltja ki. *„Nem sikerült úgy megragadni a hallgatók figyelmét, valami nem jött össze"* (KA), *„jobban reflektálok arra, hogy ők [a hallgatók] mit szeretnének, illetve, hogy ők mit gondolnak. [...] Sokkal jobban építek már rájuk. Sokkal jobban figyelek arra, hogy ők is szerepeljenek, előtérbe kerüljenek."* (JA) A **hallgatóközpontú tanításra figyelő** oktató képéhez erőteljesen kötődnek azok a pedagógiai gyakorlatok, amelyek a hallgatók bevonására építenek (KA), az interaktív tanulásszervezéshez (JA), az esetfeldolgozás gyakorlatához (KA), a hallgatók egymástól tanulásának lehetőségeihez (PA) vagy éppen konzultáció megszervezéséhez (OA) kötődnek, valamint a hallgatói nézőpont megjelenítésére (PA, OA) figyelnek. Jellemzően ezek a hallgatóközpontú megoldások a tanórai tanulásszervezéshez kapcsolódnak. Ugyanakkor jelzésértékű, s további vizsgálatot igényel, hogy a tanórai tanulásszervezés megújítására figyelő gyakorlat – az egyes szakterületekre jellemző tanítás (vö. Shulman 2005) következtében – felerősítheti a tanórai tanulásszervezés és tervezés, vagy éppen a tanórai tanulásszervezés és értékelés/vizsga kapcsolatát.

A pedagógusképzés, neveléstudomány területén tanító kezdő oktató a hallgatóközpontú tanulásszervezést összekapcsolja a tervezés komplexitásával, hosszú és rövid távú, az egész pedagógus-életpályát figyelembe vevő tervezés gyakorlatával. A jog oktatása esetében a hallgatóközpontú, interakcióra épülő tanulásszervezés a vizsgák, az értékelési alkalmak esetében is megjelenik: *„ez is az interakcióról szól szerintem, hogy az interakcióból derül ki, hogy valaki mit tud, vagy mit értett meg az egészből, meg hogy hogyan gondolkodik"* (JA). Hallgatóközpontú oktatóként általában a sikerélményeiket emelik ki: *„amikor először sikerült egy ilyen, az úgy föltöltött engem, és akkor úgy mentem be óráról órára, hogy fúúú, igen, ez most akkor jó lesz, és akkor tényleg azt éreztem a hallgatókon is, hogy igen, ez tetszik nekik"* (KA). Fontos, hogy a hallgatóktól pozitív visszajelzéseket kapnak a megváltoztatott tanításukra (KA, OA, PA). Ugyanakkor e hallgatóközpontú gyakorlatok kapcsán a sikeresség hullámzó jellege is megfogalmazódik (PA, KA), az oktatók többé és kevésbé sikeres oktatási időszakokat is érzékelnek.

Az oktatói élettörténetekben a másik, az előbbivel többnyire párhuzamos, de legalábbis az élettörténetek alapján időben nem jól elkülöníthető változás, amikor a lelkes kezdő oktatóból **magabiztos oktató** válik. Ebben az oktatói identitásfejlődési folyamatban nem lehetett éles fordulópontokat azonosítani, inkább a fejlődés fokozatossága jelent meg, pl. *„a kezdő oktatói sajátosságok levetkőzése [...] ez egy beleszokás"* (PA). Ennek a magabiztos oktatói szerepnek az elérése az élettörténetekben a következőkben öltött testet: *„most már fel tudom azt mérni, hogy mire mennyit kell készülnöm, hogy mivel mennyi dolgom van egy óra után"* (PA), *„sokkal magabiztosabban adok elő. Most már nyilván látom, hogy mik a kritikus problémák a hallgatóknál, és akkor inkább arra koncentrálok."* (OA) *„a hallgatók kihasználják,*

vagy nem úgy élnek ezekkel a lehetőségekkel, meg a fejedre nőnek, akkor rájössz, hogy lehet, a határokat jobban tartani kéne" (KA).

A tapasztalt oktatók

A tapasztalt oktatók önértelmezése kapcsán három fő időszakot lehetett azonosítani. Élettörténetük első oktatói időszakában magukat nem tudatos kezdő oktatónak írták le. Ezt váltja fel a második időszakban a tudatos, markáns oktatási elképzeléssel rendelkező oktató képe. Végül oktatói élettörténetük következő – de sokszor az előzővel részben átfedésben lévő – időszakában megerősödik a tanításról való komplex és rendszerszerű gondolkodás, s ezáltal az oktatói önértelmezésük is egy, az oktatás komplexitására építő oktatói képhez kötődik.

Oktatói élettörténetük első időszakában a **nem tudatos oktató** képe gyakorlatilag hiányállapotként jelenik meg: összehasonlítva a következő időszak oktatói önértelmezésével az látszik, hogy visszatekintve akkor még mennyire nem gondolkodtak tudatosan és mélyen a tanításról. *„Hogy őszinte legyek, nem is gondolkodtam soha azon, hogy az egyetemi oktató honnan tudja azt, amit oktat. […] /nevetés/ egyáltalán nem volt tudatos ez. […] most már bevallhatom, hogy teljesen naivan gondoltam, ami érdekes lehet, azokat tanítottam."* (PB) *„az oktatásnak valamiféle érési folyamata az biztos, hogy zajlott, szóval nem volt meg a nagyon tudatos pedagógiai háttér vagy pedagógiai gondolkodás."* (KB) Az oktatói visszatekintésekben erről az időszakról inkább röviden beszélnek az oktatók, és bár van, akinél előkerül a lelkes kezdő oktató képe, aki igazán szeret tanítani, a hangsúly mégsem ezen van.

A tudatos, markáns oktatási elképzeléssel rendelkező oktató képe már sokkal erőteljesebben, kifejtettebben jelenik meg az élettörténetekben. Az oktatók egyrészt magát a tudatosság fontosságát emelik ki, másrészt azt a tudatosan kialakított, vállalt, oktatással kapcsolatos elképzelést, amit megformáltak már erre az időszakra. Már nem csak lelkesedésből, hanem tudatosan, a tudományos alapok megismerésével is foglalkoznak az oktatással (OB). Egy lassabb tanulási, tudatosítási folyamat során oktatói önértelmezésükben meghatározóvá válnak bizonyos oktatási megközelítések: a tevékenységközpontú megközelítés; a gyakorlati, alkalmazásorientált megközelítés; flexibilis, személyre szabott pedagógia, fejlesztő értékelés. Van, hogy e megközelítések egy jól körülhatárolható, expliciten említett elméleti koncepcióhoz kötődnek: *„magamról mindmáig úgy gondolkodom, hogy tevékenységekben, tevékenységközpontúan gondolkodom az oktatásról. […] tevékenység még olyan értelemben is, hogy az élményt is belevéve"* (PB), de az is lehetséges, hogy kevésbé expliciten, ugyanakkor részletesen indokolva jelennek meg, olyan pedagógiai hitvallásként, ami a saját tanításértelmezés lényegét próbálja megragadni: *„Jelentős tudatosodás vagy fordulat, ha lehet így fogalmazni. Aminek egyszerűen az a lényege, hogy arról a pontról, és ezt elkezdtem tudatosítani, […] hogy mi az, amit*

a hallgatónak tudnia kell, meg mi az, amit a hallgató nem tud, elindultam abba az irányba, hogy azt nézzem, hogy mi az, amit a hallgató csinál, mi az, ami abban értékes." (KB) Ebben az oktatóképben tehát fontossá válik az, hogy a tanítási tevékenység mögött koncepció, elméleti alapok, átgondolt elképzelésrendszer áll. Ebben az esetben nem a hallgatóközpontú tanítási módszerek, tevékenységek azok, amik meghatározóak az önértelmezés alakításában – mint ahogyan a kezdő oktatók történeteiben láttuk –, hanem az az elképzelésrendszer, tanítási megközelítés, pedagógiai gondolkodásmód, ami a gyakorlat mögött meghúzódik.

Amíg a nem tudatos és a tudatos oktatókép közt markáns változást érzékelnek az oktatók; addig a tudatos, meghatározó pedagógiai elképzeléssel rendelkező oktató képe, valamint az oktatás komplexitásában hívő oktató értelmezése egymásba is fonódik; az utóbbi ugyan általában később jelenik meg az élettörténetben, de csak bővíti, nem pedig radikálisan átrendezi a korábbi oktatói önértelmezést. Az **oktatás komplexitásában hívő oktató** fő jellemzője, hogy kilép abból a keretből, hogy a tanítást, az oktatói munkát egyéni szinten értelmezze. Elmozdul egyfelől az egyes tanórákra, kurzusokra fókuszálás helyett a komplex képzési programok tapasztalatáig; másfelől az egyéni oktatói munka felől a kollektív oktatói lét felé. A képzési program szintjének megtapasztalásáról, a hallgatók komplex tanulási tapasztalatának fontosságáról, az oktatók munkájának közös hatásairól és a közös hatás felismerésének szükségességéről tanúskodnak az alábbi idézetek: *„Jobban érzékelem azt a komplexitást, azt a komplex rendszert, aminek csak egy nagyon picike része az, amit én csinálok, […] jobban érzem azt az erőteret, amiben ez végbemegy."* (PB). *„Jelentős hangsúlyeltolódások lehetnek akár ugyanabban az évben két előadás közt […] Szóval nincsen ilyen szempontból egy átfogó koncepcionális íve a dolgoknak. Igény már van rá, […] hogy legyen valami, hogy akkor már hangolják mégiscsak jobban össze a tárgyakat."* (OB) *„A folyamatos építkezés eredményeképpen mostanra szerintem egy rendkívül jó képességű, és nagyon összetartó tanszék jött létre"*, ahol közösen gondolkodnak a tematikák, képzési anyagok újraszervezésén (JB).

Új oktatási, fejlesztési szerepek is kapcsolódnak ehhez az időszakhoz, amelyek lényeges szerepet játszanak az oktatói identitás értelmezésében, s jellemzően hozzájárulnak ahhoz, hogy az oktatói tevékenységek ne csak az egyes tanórákhoz, kurzusokhoz kötődjenek, hanem tükrözzék az oktatói munka komplexitását is. Megjelenik a programfejlesztői (PB, JB), az intézményfejlesztői szerep (KB), az oktatás szakértőjének szerepe (OB). A felsőoktatási intézményen belül ezek elismertsége nem minden esetben formalizált, jellemző a félig formalizált vagy éppen formalizálódó szerep is. Például intézményfejlesztőként *„időnként kitalálok valamit, azt csinálom aztán pár évig, ha van kedvem, meg ha van rá igény, aztán ha meg nincs, akkor ezek elhalnak"* (KB).

Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal

Ez az oktatói csoport is több jelentős változást észlelt az oktatói önértelmezésében, oktatói élettörténetében: a kevés tapasztalattal rendelkező kezdő oktatói időszak után változást jelent a tanulásközpontú szemlélet megerősödése, és ezzel együtt a tanuló oktató képe. Ezen belül és a további oktatói élettörténetben viszont már eltérő utak, oktatói önértelmezések jelennek meg.

Kezdő oktatói identitásuk legfőbb jellemzőjének a kevés tapasztalatot és az ezzel kapcsolatos bizonytalanságot látják. Ahogyan a kezdő oktatói csoportnál, itt is megjelenik a lelkesedés, a tanítani vágyás, de az is, hogy „nem kezeltek oktatóként" a hallgatók. Mindezzel pedig együtt jár, hogy visszatekintve félelmeket, kudarcokat és sikereket egyaránt kötnek ehhez az időszakhoz.

A tanulásközpontú szemlélettel rendelkező, tanuló oktató képe egy olyan új időszakot jelöl, ahol egyfelől a hallgatói tanulással kapcsolatos szemléletmódjuk átalakul, másfelől hangsúlyossá válik, hogy ők maguk is tanulják, hogyan lehet a hallgatók tanulását támogatni. Ebben a tanulásszemléletben erős, hogy a tanulás lassú folyamat, hogy az előzetes tudásra építeni kell, hogy világosan kell látni a tanulás lépéseit, a képzési cél szempontjából meghatározó elemeit, a hallgatók tanulás szempontjából fontos jellemzőit – s végső soron erre kell építeni a tanítást. Ahogyan az oktatók fogalmazzák meg: *„Sokkal nyitottabbá váltam, azt gondolom, arra, hogy másoknak is van tanulási útja, és hogy onnan kell indulni, ahol ő tart."* (PC) *„Ott kialakultak nálam a súlypontok, hogy mi az, ami nekem ahhoz kell, hogy később tudjak rá építeni. […] addig mindent le akartam nyomni a hallgatónak a torkán. És állatira meg is voltam sértve, hogy nem akarta lenyelni ezeket, tehát úgy éreztem, hogy ő nem tesz bele eleget"* (JC). *„Fokozatosan vettem észre azt a nyilvánvaló dolgot, hogy nagyon más az a pedagógia, amit akár a korosztály, akár [a hallgatói] élettapasztalatok, munkahelyi tapasztalatok"* miatt használni lehet (KC). *„Szóval azt is tanulni kell, hogy mi várható el egy hallgatótól [ ] a cél az, hogy a hallgató az összefüggéseket nagyjából megértse, és akkor bizonyos részletek fölött el lehet siklani a vizsgáztatónak is, meg a hallgatónak is. És ezt tanulni kell, tehát mondhatnám azt, hogy kevésbé lesz szigorú az ember [ ] de valójában, azt hiszem, a szemlélet változik meg"* (OC). E tanulásközpontú szemlélethez erősen kapcsolódik az, ahogyan az oktatói önértelmezésben magának a rendszeres, folyamatos szakmai tanulásnak is meghatározó szerepe lesz: *„rengeteg olyan helyzetbe kerültünk, egyre mélyebbekbe, amiben az oktatói oldalt nagyon kellett erősítenünk, mert hogy én magam is úgy ítéltem meg a helyzetet, hogy nem megy zsigerből"* (PC). A tanuló oktató képénél különösen meghatározó, hogy kifejezetten nemcsak a kezdeti időszakra vonatkozik, hanem többségében az egész élettörténeten végigvonul a tanulásra való nyitottság.

A tanulásközpontú szemléletű, tanuló oktató képéhez két lényeges, az egyes élettörténetekben eltérő hangsúllyal megjelenő önértelmezés kapcsolódik: a **sok-**

féle tanítási tapasztalattal rendelkező oktató, valamint a kísérletező, fejlesztő oktató. A sokféle tanítási tapasztalat meghatározó az oktatói önértelmezésekben: különböző korosztályok vagy dolgozó felnőttek tanítása, a sokféle kurzustípusban, sokféle képzésben, vagy akár több felsőoktatási intézményben való tanítás. E sokféle tanítási tapasztalatot jelentősnek tartják a tanuló oktató önértelmezésükben. A **kísérletező, fejlesztő oktató** képében szintén összefonódik a tanulásközpontú szemlélet és a tanuló oktató képe, de itt már nem csak a változó helyzetekre, kihívásokra reagálnak az oktatók, hanem maguk is aktívan keresik az új tanulásközpontú megoldásokat. A pedagógiai kísérletezés és fejlesztés is kapcsolódik a kollegiális együttműködéshez, a közös munkához.

Ez az oktatói csoport az egyes oktatói időszakok közt nem lát igazán radikális változásokat, inkább mindegyiket egy következő lépcsőfoknak tartja. Ez alól kivételt jelent a leggyakrabban formálisan is elismert szereppé váló szak-, illetve tanulmányi felelősség. Itt többen különösen nagy váltást észlelnek, s megfogalmazzák azt, hogy ez az új szerepkör a tanulásközpontú oktatói identitásukat is gyengíti. *„Olyan feladatok tömegét kapom, ami nem feltétlenül engedi azt a fajta elmélyülést, ami az ilyen oktatási tevékenységhez szükséges."* (PC)

Bár mindenki rendelkezik valamilyen, az oktatáshoz kötődő vezetői szereppel – szakfelelős, tanszékvezető adott képzési terület gondozásával, tanulmányi felelős –, alapvetően két markáns szakmai fejlődési út látható. Az egyikben e szerepek kapcsán is az **oktatói modell és ehhez kötődő, másokat támogató szerep** erősödik fel, a másik irányban pedig inkább a **koordinátori, oktatásszervezői** szerep. Mindkét iránynál (három oktatónál) különösen erős a mások tanulását támogató funkció, lehet az egyéni segítségnyújtás, a tanulásközpontú oktatással kapcsolatos tudás tervezett, szervezett megosztása, de egyáltalán a horizontális, kollégák közti tanulás elősegítése, szakmai műhelyek erősítése is. Ilyen értelemben pedig kifejezetten az újítások kezdeményezőivé és terjesztőivé válnak: *„innovatív és kockázatvállaló újításoknak [pl. teamekben tartott szakszeminárium] a kezdeményezője és együttműködéseknek a szervezője [lettem]"* (KC).

Jellemzően azok válnak modellekké, támogatókká, akik korábban már kísérletező, fejlesztő oktatókként is működtek. *„Mi valami olyasmit tudunk az egyetemi oktatásról, amit tán más nem tudott azokon a területeken"* (PC), *„egyenként mentem minden kollégához, és tanítottam meg őket az ETR-re, meg a Moodle-re"* (JC). Ezek az oktatók erősek a kollégák személyes támogatásában. A koordinátor, oktatásszervező szerep önértelmezésekor pedig kiemelendő e szerep tágassága, gyakorlatilag: *„a legrutinszerűbb munkáktól a leginkább kezdeményező újító stratégiáig mindent"* (KC) ők végeznek. És éppen az e szerephez kötődő sokféle tevékenység az, ami elveszi a saját kutatói, sőt oktatói fejlődéstől az időt. Ráadásul e szerepértelmezésben nemcsak a feladatok sokfélesége jelent nehézséget, hanem e szerepkör mások számára szinte láthatatlan volta.

5.2. A tanulás sajátosságai az oktatói fejlődés egyes szakaszaiban

Az élettörténetekben megjelenő egyes fejlődési szakaszokhoz, a hozzájuk kapcsolódó oktatói identitásképek alakulásához jellegzetes tanulási módok, utak, támogatási formák kapcsolódhatnak. Továbbá a szakmai fejlődési időszakokhoz kötődően lényegi kérdéssé válik az egyéni és kollektív oktatói ágencia sajátos megjelenése is. Az alábbiakban tehát az egyes oktatói fejlődési szakaszokhoz kötődően a tanulás jellegzetes módjait és az oktatók tanulásának támogatási formáit, meghatározó szereplőit azonosítom, valamint az oktatói ágencia megélésének lehetőségeit. A könnyebb áttekinthetőség érdekében a fő eredményeket a 4.2. számú táblázat rögzíti.

4.2. táblázat. Az oktatói identitásalakulás egyes időszakaihoz kötődő jellemző tanulási módok

	1. Időszak	**2. Időszak**	**3. Időszak**
Kezdő oktatók	(a) Formális támogató rendszer, ami a fokozatos bevonódásra épít (b) Nagy hatású mesterek és közösség	(a) Saját tapasztalat és a hallgatók munkájának, visszajelzéseinek elemzése (b) Új fejlesztési-oktatási feladatok és kísérletezés	
Tapasztalt oktatók	(a) Mozaikos tanulási tapasztalat: oktatói minták utánzása, próba-szerencse, kollégákkal beszélgetés, az oktatói bevonódás formalizált támogatása, magas elvárások	(a) Átgondolt kísérletezés, fejlesztés egyéni szinten (b) A saját egyetemen kívüli tapasztalatok gyűjtése, együttműködések	(a) Közös fejlesztésekből, együttműködésből való tanulás – magas ágenciával, felelősséggel
Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal	(a) Saját tapasztalati tanulás	(a) Tapasztalati tanulás (b) Kísérletezés, fejlesztés (c) Kölcsönös tanulás, együttműködések, szakmai közösségek/műhelyek	(a) Mások tanulásának támogatása (b) Átmeneti időszak a vezetői szerep kapcsán: átadás-átvétel

Kezdő oktatók

Az élettörténetek alapján az oktatók szakmai tanulása, a fejlődés támogatása a kezdő oktatók esetében a doktoranduszi időszakhoz kötődik, bár van egy olyan kezdő oktató is, akinek az oktatóvá válása már hallgatóként megkezdődött, mivel már az egyetemi felvételi előkészítőn is tanított (JA). **A lelkes kezdő oktatói időszak tanulására, a szakmai fejlődés támogatására** jellemző – leszámítva a pedagógusképzési területet –, hogy az adott szakterületen hagyományos formákra épülő, többé-kevésbé formalizált, oktatói szocializációt szolgáló rendszerek,

forgatókönyvek alakultak ki. Ezek a támogatási formák arra szerveződnek, hogy az adott szakterület oktatásába fokozatosan vezessék be a kezdő oktatókat: a könnyebb, periferikus, kevésbé meghatározó oktatási tevékenységektől az egyre fontosabb, komplexebb tevékenységekig (vö. legitim periferikus részvétel, Wenger 1998). Ebben a támogatórendszerben a kezdeti lépcsőfokot mások óráinak hospitálása (JA, KA, PA), kisebb segédoktatói feladatok ellátása (pl. vizsgák javítása, felügyelete /JA/), kidolgozott tananyagok, segédanyagok megosztása a kezdő oktatóval (KA), valamint egy tapasztalt oktató mellett való oktatói tevékenység (OA) megkezdése jelenti. A következő lépcsőfok minden oktató esetében az egyedül történő, önálló tanítás. Kezdetben jellemző, hogy szemináriumi vagy gyakorlati órák tartásába vonják be az oktatókat, van, hogy inkább választható, s inkább alapszakos tantárgy oktatásába (KA). A következő általános lépcsőfok, hogy a kezdő tanárok kurzusainak mennyisége nő, s hogy az adott szakterületen egyre meghatározóbb, nehezebbnek tartott kurzustípusokat is tarthatnak: az orvosi területen például konzultációt, majd idegen nyelvű kurzust, a közgazdaságtudományi területen előadást.

A tervezett, szervezett, fokozatos oktatói bevonódásra épülő támogatási rendszerek jellemzően a kezdő oktatók egyirányú támogatására épülnek, s ezáltal kevés teret hagynak a kezdő oktatók kezdeményezésére, ágens viselkedésére. Az oktatók szakmai tanulásának kölcsönössége ritkán jelenik meg, viszont ha igen, akkor kifejezetten pozitívan. Találunk példát a fiatal lelkes kezdők egymástól tanulására (KA), de a tapasztalt oktatóval közös tanulásra is: *„együtt csináltunk végig egy kurzust úgy, hogy ő is jött hozzám órát nézni, én meg ugye jártam egyébként is hozzá sokat, és végignéztük az óravázlataimat is, és utána ezt át is beszéltük, tehát az elején ez nagyon sokat segített"* (PA).

Ebben a lelkes kezdő oktatói időszakban a szakmai tanulás szempontjából jelentős azoknak a mestereknek a hatása (KA, PA, JA), akik már az egyetemi pálya választására is nagy hatással voltak. Valamint előkerül a szakmai közösség támogató szerepe is, bár ez sosem csak az oktatói szerephez kapcsolódik (JA, KA): *„ez a közeg tetszett meg, a munka, meg az a mentalitás, ahogy itt dolgozni lehetett, és a csapat, meg magának az intézetnek a szellemisége – ez tartott végül is itt"* (KA).

Hallgatóközpontú tanításra fókuszáló időszakban már jellemzően eltűnnek ezek a formális támogató rendszerek, forgatókönyvek. Alapvetően két dominánsnak mondható tanulási mód erősödik fel, jelenik meg: (1) az egyik a saját tanítási tapasztalat elemzése, reflexiója összekapcsolódva a hallgatók tanulásának és a tőlük származó visszajelzések mélyebb elemzésével; (2) a másik az új választható oktatási, fejlesztési feladatok, valamint az ehhez kötődő kísérletezés. Ezek a tanulási utak már sokkal nagyobb lehetőséget nyújtanak az oktatói ágencia megjelenésére. A saját szakmai tanulás, fejlődés alakítására egyértelműen nagyobb hatással

vannak maguk a kezdő oktatók, ugyanakkor ezzel együtt jár a korábbi szervezett támogatás szinte teljes eltűnése.

A hallgatóközpontú tanítási gyakorlat kialakítása során alapvetően építenek a saját tanításuk elemzésére, a hallgatóik aktivitásának, elégedettségének, visszajelzéseinek elemzésére. *„Tehát amit addig is tudtam, hogy a hiteket, a nézeteket nem lehet [a tanításból] kizárni, azt ott nagyon erősen megtapasztaltam, és ott átfordult az a fejemben, hogy igazából az én hatásomnak minek kéne lennie."* (PA). *„megéri, mert látom a[z extra konzultáció] hatását, hogy a gyakorlaton, meg a konzultáción is sokkal aktívabbak, meg segít nekik a vizsgán, úgyhogy egyelőre még próbálok rá időt szakítani"* (OA). Jellemző, hogy az új gyakorlatokkal bátrabban kísérleteznek új tantervi vagy plusz kurzusok esetében (JA, OA), új oktatási-fejlesztési feladatok esetében, pl. hallgatói mentorprogram kialakításakor (JA), tananyagfejlesztés kapcsán (KA). Ezeknél az új oktatási, fejlesztési feladatoknál viszont egyáltalán nem jelenik meg az a fokozatos bevonódás, támogatás, mint a lelkes kezdő időszak oktatóvá válásában.

A tapasztalt oktatók

Ahogyan a tapasztalt oktatók utólag úgy értelmezték, hogy kezdőként leginkább a nem tudatosan átgondolt oktatás jellemezte őket, úgy a tanulásuknál is gyakran megjelenik a tanulás esetlegessége, nem tervezett, átgondolatlan volta: *„az oktatásnak valamiféle érési folyamata az biztos, hogy zajlott, csak ez nem egy nagyon tudatosan irányított, megélt történet volt"* (KB). *„Eligazítás nem volt, hogy hogy is kéne, mit is kéne […] amit az ember elles, vagy amit az egyetemen másutt tanul […] aztán vagy működik, vagy nem."* (OB) Jellemző a saját tapasztalatok gyűjtése, a próba-szerencse tanulás, a kollégákkal való beszélgetés, óravázlat készítés, majd kipróbálás, a kezdő oktató felé közvetített magas elvárások észlelése, más oktatókkal való együttműködés, az oktatói minták követése: *„jó pár dolog, amit tanítok, azt nyilván diákként is megéltem, tehát hogy nekem tanították"* (KB), vagy akár pedagógiai képzésen való részvétel is. Ugyanúgy megjelenik a négy szakterület közül háromnál a kezdő oktatókat támogató formalizált struktúra, fokozatos bevonódás is: a tapasztalt oktatók értelmezéseikben mégis e tanulási formák mozaikosságát, nem tudatosan szervezett voltát emelik ki.

A tudatos oktatóvá váláshoz kötődően a tanulási folyamatban erős: (a) az átgondolt, célorientált vagy problémamegoldó kísérletezés elsősorban egyéni szinten; valamint (b) a külföldi példákból, együttműködésekből, konferenciákból vagy az egyetemen kívüli szakmai gyakorlatból történő tanulás. Bár a kezdő oktatók is szívesen kísérletezgettek a hallgatóközpontú tanítás kapcsán, a tapasztalt oktatók esetében nagy szerepe van a tudatosságnak, annak, hogy a kísérletezés határozott pedagógiai célok, koncepció mentén formálódik: *„az, hogy én hogyan*

értékelem a hallgatókat, meg mit csinálok, abban azért az elmúlt időszakban voltak kísérletezések, meg voltak mindenféle változtatások, amik mögött valahol ez a filozófia [fejlesztő értékelés]" (KB). Vagy éppen problémák felismeréséből táplálkozik a pedagógiai megoldásokat kereső kísérletezés: *„ez a felület, hogy meg lehet találni az oktatót akármikor, aztán majd válaszol, ez egy kicsit nehézkes talán. [...] mindenesetre végső soron ezek a változások vezettek oda, hogy elkezdtem kipróbálni ilyen-olyan megoldásokat: kis online tesztet, ami egyből kirajzolja, ki mit válaszolt névtelenül, [...] feedbacket érdemes adni. Tehát azt mondanám, hogy talán professzionálisabban állok hozzá a dolgokhoz"* (OB).

A saját intézményen túli tanulási tapasztalatok, vagy a fejlesztésekben, gyakorlatokban való részvétel kifejezetten erősen és közvetlenül hat az oktatók pedagógiai megközelítésére, az oktatói önértelmezésben lényegessé váló tudatosságra, szemléletmódra: *„alapvetően megváltoztatta azt, ahogyan a felsőoktatásról gondolkodom. Tehát olyan szintű tudatosságot láttam ott [a fejlesztésben együttműködő külföldi partnernél]. Hogy mondjak egy példát, ami szerintem nekem a legerősebb olyan példa volt, ami befolyásolta a gondolkodásomat ebben, ahogy átépítették az épületet [...] a közösségi épületfejlesztés"* (PB). Az egyetemen kívüli szakmai munka meghatározó tanulási tapasztalatát mutatja a következő idézet: *„azt a szakmát, amit aztán elméleti szintre emelve lehet tanítani, azt én ott [az adott szakmában] tanultam meg [...] én azért dolgozom ott, hogy jobban tudjak tanítani"* (JB). A jellegzetesen saját intézménybe zárt tanulási tapasztalatok mellett kulcstényezővé válik az intézményen túli oktatási, fejlesztési, gyakorlati részvétel és az ezáltal történő tanulás. *„A steril egyetembeli élet"*-ből (JB) való kilépés meghatározóvá válik a tudatos és markáns oktatói elképzelésekre épülő oktatói identitás alakulásában.

Az oktatás komplexitásában hívő oktató képe általában akkor jelenik meg, ha az oktatói feladatok már kellően differenciáltak, nemcsak tantermi környezethez kötődnek; továbbá számos, a kurzusok tartásán túli feladat és szerep is megjelenik. Emiatt a tanulási tapasztalatok az új feladatokhoz, fejlesztésekhez kötődnek, s erős bennük az oktatói ágencia, ebben az időszakban az oktatók már inkább kezdeményezőnek, az oktatótársak támogatóinak látják magukat. Jellemzően az általuk kezdeményezett vagy rájuk rótt munkában is előtérbe állítják a kollektív oktatásfejlesztést, az együttműködést a kollégákkal. *„Állandóan tematikákban kellett gondolkodni. Tehát abban, hogy akkor most mit is tanítsunk, és hogyan csináljuk. [...] és ezek mindig komoly változtatást jelentettek. [...] nagyon intenzív és tudatos fejlesztés volt, hogy egyre több esetjogot tanítunk"* (JB). A tanulás erős mozgatórugója a felelősség megtapasztalása is: *„ezek a kvázi vezetői feladatok nagyon sok tapasztalati lehetőséget adtak az életemben. [...] Komolyabban vettem, mert úgy éreztem, hogy más emberek ottani tevékenységéért is én vagyok a felelős, s akkor jobban kell azt értenem, hogy mi történik"* (PB).

Tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal

A kezdő oktatói időszak tanulását leginkább a saját tapasztalatokból való tanulás jellemzi, ami így sikerekhez és kudarcokhoz egyaránt vezetett. *„Az oktatásban az első nyolc évét, azt kidobhatja [az oktató], de nem jön el a második 8 év az első 8 év nélkül. […] Tehát én az összes létező hibát elkövettem az első nyolc évben, amit el lehet követni"* (JC). Bár beszámolnak a hagyományos, fokozatos oktatói bevonódás támogatásáról, a támogató szakmai közösségről, meghatározó a magukra utaltság élménye a tanulás kapcsán. A kezdő időszakot *„mélyvízbe dobás"*-ként (JC), magukra hagyottságként élték meg: *„[az ember] magára marad, és magának kell átlátnia egy tananyagmennyiséget, vagy elvárásokat megfogalmazni, hogy azt hogyan lehet strukturálni, hogyan lehet fölépíteni, abból hogyan lehet értékelési rendszert összeállítani"* (PC). Tanulásukhoz kevés konkrét segítséget kaptak, de ahogyan az egyik oktató visszaemlékszik, nem is kértek – nem jellemző ebben az időszakban, hogy az oktatók kezdeményezőek lennének, nagyfokú ágenciával rendelkeznének a szakmai tanulásuk kapcsán.

A tanulásközpontú oktatói önértelmezésben a tanulásközpontú tanítás, a kísérletezés/fejlesztés, valamint a szakmai fejlődés, tanulás egymásba fonódik. A tanulás folyamatára a rendszeresség, folyamatosság jellemző: *„én lépten-nyomon tapogatózom abban, hogy hogyan lehetne ezt abban az értelemben jobban csinálni, hogy ne ez a passzív befogadás legyen a hallgatók részéről"* (OC). *„Ez egy szerves folyamat, tehát hogy én bizonyos értelemben minden héten változtatok rajta, tehát bizonyos értelemben én minden héten szembesülök azzal, hogy ez hallgató már más, mint a múlt heti hallgatóm, meg a tavalyi, meg tavalyelőtti, és pláne más, mint a tíz évvel ezelőtti, vagy a húsz évvel ezelőtti hallgató.* (JC) Már ebben az időszakban nagyon jelentős a szakmai közösségek szerepe a tanulásban, akár több közösségé, legyen akár külső, akár a felsőoktatáson belüli e közösség. A közös munka, a közös fejlesztések, kísérletezések mind a kölcsönös, együttműködésen alapuló szakmai tanulásra épülnek. *„Nincsenek saját tulajdonok, itt mindenki a közösbe rakja bele az anyagát"* (JC).

A harmadik időszakban jellemzően a tanulási folyamatok kezdeményezőivé válnak az oktatók. Együttműködéseket szerveznek, szakmai közösségeket erősítenek meg, személyes támogatást nyújtanak, olyan fejlesztési feladatokat kínálnak, amiben szükséges az együttműködés: *„utóbbi időben a kezdeményezéseink részeként lett olyan, hogy több tanszék csinál egy tárgyat projekt jelleggel"* (KC). Emellett tipikus tanulási út az oktatáshoz, képzéshez kötődő vezetői szerep kapcsán az átmeneti tanuló időszak. Ez azt jelenti, hogy egy évig a korábbi felelőssel együtt dolgoznak a feladatokon, és ebben a kvázi mester-tanuló viszonyban tanulják az új szerepet.

6. Összegzés

A fejezetben arra vállalkoztunk, hogy az oktatói alidentitás – azaz a tanári/oktatói szerephez kötődő identitás – változásait, alakulását ragadjuk meg narratív kutatás segítségével. Kutatásunkban az identitás folytonos alakulására, változására helyeztük a hangsúlyt, hozzájárulva ezzel az eddigi kutatások árnyalásához, amelyek inkább az oktatói identitások tipizálására fókuszáltak. Az eredményeket a kutatási kérdések két fő fókusza szerint összegezzük: (1) az oktatói alidentitás változásai mentén és (2) az oktatói identitásokhoz, szakmai fejlődéshez kötődő tanulás sajátosságai kapcsán.

Az oktatókkal készített interjúk alapján jól kirajzolódnak az **oktatói alidentitás változásai**, az önértelmezés jellegzetes mintázatai, s azonosíthatók radikális és inkább kisebb léptékű változások is (l. 4.1. ábra). Mindhárom oktatói csoport a kezdő oktatóképet tartotta az első időszak fő sajátosságának. Akik még a jelenben is inkább a pályájuk elején tartanak, ehhez az időszakhoz kötődően több pozitív érzelmet hívtak elő, míg a most már több tapasztalattal rendelkező oktatók visszatekintve azt emelték ki, amit ma meghatározónak tartanak oktatói identitásukban, de akkor még nem volt rájuk jellemző: egyfelől az oktatói tudatosságot, másfelől a sokféle és sok esetben újító tanítási tapasztalatokat.

A kezdő oktatói időszak után bár vannak hasonlóságok az egyes oktatói csoportok önértelmezései közt – például, hogy valamilyen formában a hallgató- és tanulásközpontú gyakorlatok megerősödnek, s hogy egyre több oktatáshoz, oktatásfejlesztéshez kötődő feladat és szerep felvállalására is sor kerül –, inkább az oktatói önértelmezések, a szakmai fejlődés eltérő jellegzetességei válnak meghatározóvá. A pályájuk elején járó oktatók radikális változásnak látják szakmai önértelmezésükben, fejlődésükben azt, amikor gyakorlatukban a hallgatóközpontú megoldások erősödnek fel. Ebben a váltásban különösen meghatározó, hogy inkább a tanítási gyakorlathoz, mint a tanítási megközelítésekhez, elképzelésekhez kötődik a változás. Emiatt viszont kevésbé koherensen alakítja át az oktatók tervezéssel, tanulásszervezéssel és értékeléssel kapcsolatos gyakorlatát, bár jellemzően a hallgatóközpontú gyakorlat több elemet is érint ezekből. Ráadásul ez a radikális változás időben gyakran összekapcsolódik azzal is, hogy az oktatók már magabiztosnak érzékelik magukat. A korábbi kutatási eredményekhez (vö. Åkerlind, 2003; 2011; Trautwein, 2018) képest mindez új szempontokat is felvet az oktatói önértelmezés alakulása kapcsán. Egyrészt a magabiztos és a hallgatóközpontú tanításra figyelő oktató képe nem feltétlenül egymásra épülő fejlődési szakaszok, lépések eredménye, hanem ezek akár egymással párhuzamosan is alakíthatják az oktatói önértelmezés alakulását. Másrészt felveti annak lehetőségét, hogy a kezdő oktatók a pályájuk elejétől fogékonyak a hallgatóközpontú tanítás megoldásaira, de a hallgatóközpontú tanítás gyakorlatának egyes elemei előbb épülhetnek be

az oktatók munkájába, mint az ehhez kötődő hallgató- és tanulásközpontú elképzelésrendszer.

A tapasztalt oktatók mindkét csoportjánál viszont éppen nem a gyakorlati megoldások, hanem a „mögöttes" tudatos pedagógiai megközelítések, a tanulásközpontú pedagógia az, ami jelentős fordulópont a kezdő oktatói időszakhoz képest. A tapasztalt oktatók csoportjában jól azonosítható volt a pedagógiai szakkifejezésekkel vagy kevésbé szakmai nyelven, de pontosan körülírva használt pedagógiai elképzelések felvállalása: az élményközpontú pedagógiától a személyre szabott értékelésig. A vezetői szerepben is lévő csoportnál kevésbé kontúros pedagógiai elképzelések kerültek elő, inkább átfogóan a tanulásközpontú szemlélet, viszont itt már nemcsak a hallgatókra vonatkozóan, hanem a saját oktatói tanulásuk szempontjából is kiemelődik a tanulás folyamata, folyamatossága – ami jelentősen alakítja az oktatói önértelmezésüket. Mindkét tapasztalt oktatói csoportnál jelentős az egyéni oktatói szerepértelmezésen való túllépés, az oktatói identitásértelmezésben a kollektív megközelítések megjelenése (akár képzésekhez, akár oktatói közösségekhez kötődően). Az oktatói önértelmezésekben meghatározó módon tehát csak a későbbi időszakoknál jelenik meg az oktatói közösségek szerepe, pedig van Lankveldék kutatása alapján (2017) az oktatói összetartozás érzése az egyik lényeges, az oktatói identitásalakulásra pozitív hatással bíró elem. Az oktatói közösségek támogató szerepe természetesen lényeges a kezdő oktatóknál is, de nem az oktatói önértelmezésük számára meghatározó módon: a közös tanítási célok, megközelítések, közös fejlesztések, a tanulás kölcsönössége akkor még nem válik meghatározó erővé.

Az oktatói önértelmezések, szakmai fejlődés szempontjából lényeges formáló erők a különböző speciális oktatási vagy oktatásfejlesztői szerepkörök megjelenése. Az élettörténetek lényeges tanulsága, hogy akár már a kezdő időszakban is felvállalhatnak ilyen feladatokat, szerepeket az oktatók, például tananyagfejlesztő, mentorprogramot kialakító. Úgy tűnik, hogy e speciális szerepek kapcsán nincs átgondolt szakmai fejlődési út: egyéni szinten csak a fejlesztésekre való nyitottságra van szükség, intézményi szinten pedig nem merül fel az oktatásfejlesztővé válás folyamatának támogatása, vagy akár az első időszakban a felkészítés – legalább a szocializáció szintjén úgy, mint a tanítás kapcsán. Bár Remmik és munkatársai (2013) foglalkoznak a sokféle szereppel rendelkező kezdő oktató típusával, de kutatásukban ezek az oktatók jellemzően a felsőoktatáson kívül vállalnak szerepet, jelen esetben pedig épp az látszik, hogy az egyetemen belül is számos, nem a szűken vett tanításhoz kötődő szerepet vállalnak magukra, ami éppen erősíti az oktatói identitásukat. A tapasztalt oktatók is erőteljesen kiveszik részüket az oktatásfejlesztésből, fontos önértelmezési elem az oktatásfejlesztői, újító szerep, ami egyáltalán nem csak formálisan elismert pozíciókhoz kötődik. Az oktatásfejlesztői szerepek jellemzően jól illeszkednek az oktatói önértelmezésekbe, egyfajta

lépcsőzetes szakmai fejlődés érzékelhető: az egyéni kísérletezésektől a közös fejlesztések felé, az oktatói modellé válástól más oktatók támogatásáig. Csupán a vezetői gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatók egyik csoportjánál érzékelhető a koordinátor szerepkörrel megjelenő radikális váltás s az ezt kísérő feszültség: az oktatói, valamint a koordinátor, oktatásfejlesztő és -szervező alidentitás közt. Nevgi és Löfström (2015) kutatásában elkülönült csoportként elemezte azokat az oktatókat, akik inkább oktatónak/kutatónak vagy éppen oktatásfejlesztőnek látták magukat, s ez utóbbi csoportra a tanítás kevésbé elmélyült reflexiója, valamint az egyéni fókusz helyett inkább a közösségi szintű szakmai fejlődés volt jellemző. Ugyanakkor jelen kutatás éppen azt jelzi, hogy az oktatásfejlesztéssel kapcsolatos vezetői szerepekhez különböző önértelmezések kapcsolódhatnak: felerősödhet egyfelől az oktatói modell és újítások terjesztője önértelmezés, másfelől az oktatásfejlesztést, -szervezést és tudásmegosztást előtérbe állító koordinátor felfogás is. A szakmai fejlődés szempontjából meghatározó útnak látszik, hogy akik inkább az oktatói modellként, az újítások terjesztőiként gondolkodnak magukról, azoknál korábbi gyakorlatukban, tanulásukban meghatározó volt a kísérletezés, fejlesztés, újítás.

Az oktatói identitásalakulás és szakmai fejlődés az élettörténetekben egyáltalán nem kapcsolódik az oktatói karrier hagyományos lépcsőfokaihoz, egyetemi beosztásokhoz. Az oktatói identitáskontruálásban találtunk eltéréseket a kezdő, tapasztalt, valamint a tapasztalt vezető oktatók csoportjai közt, de a szakterületek szerint jelentős különbségek nem voltak kimutathatók a mintánkban.

Az oktatói identitás és szakmai fejlődés szempontjából is kulcskérdés, hogy az oktatók élettörténetükben **hogyan vélekednek a tanulásról-tanításról**, valamint hogy oktatóként ők **milyen módon tanulnak**. A kezdő oktatók a tanulás-tanítás kapcsán leginkább a hallgatóközpontúság felé mozdultak el, ami azt jelenti, hogy a hallgatók igényeire akarnak figyelni, s az ennek megfelelő tanulásszervezési módokat igyekeznek beépíteni a gyakorlatukba. Gondolkodásukban megjelenik az a hallgatói igény, hogy ne unatkozzon a hallgató, de az is, hogy értelmezik, mire lesz szüksége végzettként a hallgatónak (pl. önálló véleményalkotás). A tapasztalt oktatóknál látszik, hogy a tanításról-tanulásról való tudatos gondolkodást, elköteleződéseket tartják fontosnak. Ennél az oktatói csoportnál felértékelődik, hogy legyen megfelelő pedagógiai, szakmai háttér a tanulás-tanítás értelmezéséhez, náluk már nem annyira csak a hallgatói igények jelennek meg, hanem a tanulás folyamat jellege (pl. kurzusokon átívelve, képzés szintjén). A megalapozott pedagógiai tudás felértékelődik, saját szakmai fejlődésük, tanulásuk kapcsán is az egyik legfőbb cél és út éppen ennek erősítése. Végül a tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal azok, akik azon túl, hogy a tanulásközpontúan, a tanulás folyamatára és támogatására fókuszálva gondolkodnak a tanításról, önmagukat is tanuló oktatóként értelmezik. A szakmai fejlődés egyes időszakaiban a tanulásközpontúság elemeiből más és más

erősödik meg, ami által egyre differenciáltabbá válik e koncepció – ami lényeges támpontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődését támogató fejlesztéseknek.

Az oktatók tanulásának módjaiban és tanulásuk támogatásában vannak az elejétől fogva hangsúlyos közös elemek, például ilyen a különböző mértékű kísérletezés, újítás és a tapasztalati tanulás. Vagy az, ahogyan a pályára kerülnek: három kivétellel mindenki ott kezd el tanítani, ahol tanult is; s már hallgatóként bevonódnak az oktatásba, főként azok, akik a tapasztalt oktatók csoportjaiba tartoznak, összesen heten a 12 oktatóból. Ugyanakkor a szakmai fejlődés egyes időszakai, valamint a szak- és tudományterület szerint is lehetnek eltérő sajátosságok.

A kezdő oktatók tanulása és támogatása kapcsán jellemző a szakmai tanulás fokozatosságának biztosítása, alapvetően ez a tanulási folyamat a legitim periférikus részvétel szerint szerveződik (vö. Wenger, 1998), a kezdő oktató először a könnyebb, kisebb feladatokban, gyakorlatokban vesz részt, s fokozatosan vezetődik be az egyre komplexebb, az adott oktatói közösség számára egyre lényegesebb feladatok elvégzésébe. Ez a támogató struktúra, a fokozatos bevezetés módja erőteljesen kapcsolódik a szak- és tudományterületi sajátosságokhoz (pl. mi számít központi és periférikus oktatási tevékenységnek). Minden szakterületen él egyfajta tradicionálisan kialakult támogató rendszer, kivéve a pedagógusképzés területén. Az utóbbi területen megjelenő ellentmondások, feszültségek további vizsgálatra érdemesek: a tanulás-tanítás világához a szakmai tartalom mentén éppen a legközelebb álló terület nem foglalkozik a kezdő oktatók tanulását támogató rendszerrel, a kezdő oktatók tudatosan tervezett szakmai támogatásával. Összességében – főként a tapasztalt oktatók visszaemlékezései alapján – azt láthatjuk, hogy e támogató struktúra ellenére a kezdő oktatói tanulást inkább mozaikszerűen élik meg, kevésbé látják magukat szakmai fejlődésük ágens irányítójaként, s a támogatás személyre szabott, konkrét segítséget jelentő formái is inkább hiányoznak. A hallgatóközpontú tanítási gyakorlat felerősödéséhez a kezdő oktatók esetében nem a támogató struktúrák, hanem inkább a hallgatók visszajelzései váltak meghatározó tanulási forrásokká, ami egybecseng a hallgatói visszajelzések fontosságának eredményeivel (van Lankveld et al., 2017), valamint a kezdeti tanulási időszakban a hallgatói visszajelzések, hallgatókkal való konfliktusok szakmai fejlődést, tanulást ösztönző voltával (Trautwein, 2018).

A tapasztalt oktatók csoportjai esetében a kezdő időszak után jellemzően felerősödik a kísérletezések, újítások során a pedagógiai tudás iránti igény, ekkor jelenhet meg a szakmai anyagok olvasása, konferenciákon való részvétel, s legfőképpen olyan szakmai együttműködések, amelyekben az oktatók szakmailag sokat tanulnak, fejlődnek, amelyekre a kölcsönös tanulás jellemző. Fontos, hogy ezek a szakmai együttműködések és az ehhez kötődő kölcsönös tanulás intézményen belül, de jellemzően intézményen kívül, azon túl is meghatározó. A szakmai fejlődés szempontjából ekkor válik igazán meghatározóvá a közös tanulás, s

az ehhez kötődő kollektív ágencia megélése. Jellemző a közös célokon, irányokon való gondolkodás, közös oktatásfejlesztési döntések meghozatala – amiben már a tapasztalt oktatói csoport is jellemzően kezdeményezően és felelősségteljesen vesz részt. A tapasztalt oktatók vezetői gyakorlattal pedig már tudatosabban, tervezettebben gondolkodnak a kollégák tanulásának támogatási módján is. Ezen túl a vezetői gyakorlattal rendelkező tapasztalt oktatók esetében jelent meg még egy jellegzetes tanulási mód, ami egyértelműen az oktatástervező, -fejlesztő, -szervező szerepekhez kötődik, mégpedig a tanonckodás modellje (vö. Collins, 2006): az adott képzésfelelősi, tanulmányi felelősi szerepkör átvételekor kb. egy tanéven át a régi és az új felelős együtt dolgozik. A szakmai fejlődés és tanulás ezen területével kapcsolatban további kutatásokra lenne szükség, főként azt lenne fontos látni, hogy mik azok a tanulást támogató elemek, amelyek az adott szakmai önértelmezés alakulását komplexen képesek támogatni.

Kvalitatív kutatásunkkal arra vállalkoztunk, hogy egy kisebb hazai mintán az oktatók oktatói önértelmezéseit és ezek alakulását, fejlődését, valamint az ehhez kapcsolódó tanulási utakat azonosítsuk. Célunk volt, hogy azonosítsunk az oktatók szakmai fejlődése és támogatása kapcsán releváns sajátosságokat és további vizsgálatokat is igénylő kérdéseket. Az eredmények alapján az oktatói identitás újrakonstruálásában lényegi szerepet töltöttek be a következők: a hallgatóközpontú gyakorlatok, a tudatosan választott pedagógiai megközelítések, az oktatás rendszerszintű értelmezése, a fejlesztői feladatok és szerepek; ugyanakkor további kutatások szükségesek a szakmai fejlődés egyes időszakainak megbízhatóbb jellemzéséhez. Az oktatói önértelmezések és a hozzájuk kapcsolódó tanulási utak összefüggései esetében pedig az eredményeink arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulást támogató struktúrák gyakran nem a lényegi oktatói identitásalakulási folyamatokat, szakmai fejlődést érintik, hanem inkább csak felszínesen, a mindennapi gyakorlatok szintjét. Mindez pedig segíthet az oktatók támogatásával kapcsolatos fejlesztési irányok újragondolásában is.

V. AZ OKTATÓK NÉZETEI A TANÍTÁSRÓL ÉS A SAJÁT SZAKMAI TANULÁSUKRÓL

Számos kormányzati beavatkozás és intézményi projekt támogatja az oktatási fejlesztéseket, a tanulástámogatást középpontba helyező oktatást, az oktatók módszertani felkészültségének növelését (Derényi, 2018), ugyanakkor keveset tudunk arról, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a tanításról, valamint hogyan állnak hozzá saját oktatói fejlődésükhöz, tanulásukhoz. Pedig mindezek megismerése alapvető az oktatás fejlesztéséhez, hiszen az oktatók nézeteinek figyelembevétele nélkül az oktatás megújítására tett erőfeszítések sem tudnak meggyökerezni. Célunk[17] nemcsak az oktatók „hangjának" bemutatása és annak elemzése, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a tanulásközpontú megközelítésekről, hanem azokat a közkeletű vélekedéseket is adatok alapján kívánjuk újraértelmezni, amelyek arra vonatkoznak, hogy a hazai felsőoktatásban alapvetően a fiatal oktatók szakmai fejlődésének támogatására érdemes fókuszálni; valamint, hogy olyan, az oktatókat támogató képzéseket, rendszereket szükséges kialakítani, amelyek az adott képzési területekre fókuszálnak. A fejezetben az oktatók nézeteit egy hazai online kérdőíves vizsgálat eredményei alapján mutatjuk be.

1. Elméleti keret

Az elméleti keret kialakításakor fontos volt, hogy olyan területek elemzése kerüljön be a kutatásba, amelyek hozzájárulhatnak majd az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. Ezért egyfelől építettem az oktatók tanítással, tanulással kapcsolatos nézeteire; másfelől az oktatók szakmai fejlődéssel, tanulással kapcsolatos tapasztalataira. A tanítással kapcsolatos nézeteket tágan, az oktatói küldetés értelmezését és a tanítási megközelítéseket is beleértve vizsgáltam, felhasználva

[17] A fejezet kisebb módosításokkal egy korábbi tanulmányra épül. Az eredeti változat megjelent: Kálmán O. (2019): A felsőoktatás oktatói: elképzeléseik a tanításról és saját szakmai fejlődésükről. *Magyar Pedagógia*, 119 (3): 173–198.

ehhez korábbi modelleket is (vö. Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2020; Korthagen, 2004; Trigwell, Prosser & Ginns, 2005). Az oktatók saját szakmai fejlődéséről, tanulásáról alkotott nézeteket egy, a kutatás során kialakított értelmezési keret segítségével tártam fel (a téma korábbi szakirodalmával foglalkozunk még a 4. fejezet 2. részében).

Az oktatói nézetek feltárásában kulcstényező, hogy azok mennyiben kapcsolódnak a tanuló- és tanulásközpontú megközelítésekhez, amelyek célja és eredménye a hallgatók eredményes tanulásának növelése (Hénard & Roseveare, 2012; Prosser, Ramsden, Trigwell & Martin, 2003; Uiboleht, Karm & Postareff, 2018). A tanulásközpontú megközelítések alatt a következőket értjük: a hallgatók aktív, értelmező tanulási folyamatának támogatása; a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás; az oktató mint tanuló értelmezése (l. részletesebben az 1. fejezet 2. részében). A szakirodalmi elemzésben az oktatói nézetek, a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatainak értelmezésére, azokra a kutatási eredményekre térek ki, amelyek a kutatás és a vizsgálati eszközök alapját jelentik. Továbbá mindkét esetben bemutatom a képzési területek, tanítási tapasztalatok mentén eddig feltárt jellegzetes különbségeket is.

1.1. Az oktatók tanítással és szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetei

Az oktatói nézetek egyéni elképzelések a tanításról, tanulásról, melyek szűrőként funkcionálnak, befolyásolják az oktatók tanítási gyakorlatát, valamint az oktatók ezen keresztül észlelik és értékelik a tanulási-tanítási tapasztalataikat is (pl. Trigwell, Prosser & Taylor, 1994). Az, hogy milyenek ezek a nézetek, alapvetően befolyásolja a tanítás, szakmai fejlődés tevékenységeit, azt, hogy mit tartanak az oktatók eredményesnek, s milyen felsőoktatási fejlesztésekre válnak nyitottá. A nézet (elképzelés, vélekedés) a tanulásról, tanításról vagy szakmai fejlődésről igaznak vélt egyéni feltételezés, amely a mindennapi tapasztalatokban formálódik, részben implicit, érzelemmel telített, gyakran elemeiben nem koherens (Falus, 2006; Kálmán, 2009; Kálmán, 2013a). A felsőoktatási kutatások középpontjában alapvetően az oktatói elképzelések tipizálása áll, hagyományosan a tanulás- és tanításközpontú nézeteket szokták azonosítani (pl. Kember, 1997; Samuelowicz & Bain, 2001; Trigwell & Prosser, 2004), újabban pedig egyre erősödő tendencia, hogy a tanulásközpontú elképzeléseket tovább differenciálják. Ez azt jelenti, hogy a kutatások egyfelől elmozdulnak a tanulásközpontú elképzelések különböző altípusai felé (pl. Kálmán et al., 2020), másfelől a tanítás tevékenységeinek komplexebb értelmezése felé, például a tervezés, tanulástámogatás és értékelés összehangolásának irányába (Trigwell & Prosser, 2014).

A kutatásokban különbséget szoktak tenni a tanítási nézet és megközelítésmód között, bár mindkettő az oktatók tanításra vonatkozó személyes elméleteit jeleníti meg. A tanítási nézet arra vonatkozik, hogy az oktatók hogyan konstruálják meg a „jó tanítás" fogalmát, a tanítási megközelítésmód pedig inkább a tanítás olyan holisztikus értelmezésére, ami magában foglalja az oktatók tanítási szándékait és ehhez kapcsolódó tanítási stratégiáit (Prosser, Martin & Trigwell, 2007). A nézetek jellemzően stabilabb konstruktumok, a tanítási megközelítések a kontextus és a hallgatók észlelt jellemzői alapján könnyebben változnak. A tanítási nézetek és megközelítésmódok elválasztásának nehézségére, egymást átfedő értelmezésének problémájára többen felhívták a figyelmet (pl. Kember & Kwan, 2000). Ugyanakkor elméleti szempontból fontos, hogy akármilyen a tanítás kontextusa, az oktatók tanítási megközelítésmódja nem lehet fejlettebb, mint tanításról alkotott nézete (Trigwell & Prosser, 1996). Empirikus kutatásainkban az oktatói nézeteket, elképzeléseket gyűjtőfogalomként használjuk (l. még majd 6., 7. és 8. fejezetben), jelen fejezetben pedig a kontextusra, mindennapi gyakorlatra szenzitívebb tanítási megközelítésre építünk, valamint az oktatók tanítással kapcsolatos küldetését, szándékait, céljait tárjuk fel, ami a „jó tanítás" értelmezéséhez áll közel.

A tanítási megközelítésmód legismertebb, leggyakrabban használt eszköze a Prosser és Trigwell (1994, 2004) által, a fenomenográfiai elemzéseken[18] alapuló Tanítási megközelítés kérdőív (Inventory of Approaches to Teaching). Az első megközelítésben a tudásátadás nézete összekapcsolódik a tanárközpontú tanítási stratégiákkal, ami azt jelenti, hogy a tudásátadást a hallgatók előzetes tudásának feltárása nélkül végzi az oktató, ő vállal egyedül felelősséget a tanítás-tanulási szituációért, és kevés interaktív lehetőséget biztosít a hallgatók számára. A másik tanítási megközelítés a hallgatók fogalmi fejlődését támogató nézetre és a tanulóközpontú stratégiák használatára épít. Az oktatók a hallgatók előzetes tudását feltárva, a hallgatók aktív tanulását és saját felelősségét támogatva érik el a hallgatók fogalmi váltását. A fenomenográfiai vizsgálatokban (Kember, 1997; Prosser & Trigwell 1994) egy további típust találtak, ami a fenti kettő között helyezkedik el, s ami stratégiájában az oktató-hallgató közötti interakciókra fókuszál, de anélkül, hogy a tanulás-tanítás folyamatáért való felelősségvállalás közössé válna az oktató és hallgatók között. Összességében a vizsgálatok egyre inkább azt mutatják, hogy a két típus egymástól független, tehát az is elképzelhető, hogy oktatók akár mindkettőn magas értéket érjenek el (de Vries, van de Grift & Jansen, 2014), vagy disszonáns, kevert megközelítésekkel rendelkezzenek (Postareff, Katajavouri, Lindblom-Ylänne & Trigwell, 2008). Trigwell és Prosser (2004) kérdőívére építve, a tanulásközpontú elemek megerősítésével alakítottuk ki a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőívünket (Kálmán et al., 2020; Kálmán,

[18] A fenomenográfia jelentését l. a glosszáriumban.

Tynjälä, Skaniakos & Horváth, é.n.). Az eszköz a tanulásközpontú megközelítések esetében két altípust, a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére fókuszáló típust azonosította. Bár a kutatás igyekezett bevonni a tanulási eredményeken alapuló stratégia szempontjait a tanítás értelmezésébe, de az nem kapcsolódott össze szervesen a tanulásközpontú megközelítésekkel.

A tanításról alkotott elképzelésekhez képest az oktatók szakmai fejlődésével, tanulásával kapcsolatos nézetek kevésbé feltártak, pedig az, ahogyan az oktatók a hallgatóik tanulásáról és saját tanulásukról gondolkodnak, nem ugyanaz. Az oktatók szakmai fejlődéséről és tanulásáról alkotott nézetek elemzése során Åkerlind (2003, 2011) fenomenográfiai vizsgálataiban három eltérő utat talált: (1) a tanári komfortra, (2) a tanítási gyakorlatra, valamint (3) a hallgatói tanulásra fókuszáló szakmai fejlődési irányt. A tanári komfortra fókuszáló út a legkevésbé összetett értelmezés, melynek során a szakmai fejlődés azt jelenti, hogy az oktatók egyre magabiztosabbak, és egyre kevesebb energiabefektetéssel tudják végezni a munkájukat. Mindez sem a tanítás, sem az oktató változásának tapasztalatát nem jeleníti meg. A tanításra fókuszáló szakmai fejlődés komplexebb értelmezése már együtt jár a tanítás változásával, a tanítás tartalmának és stratégiáinak gazdagodásával. Végül a legkomplexebb, a tanulásra fókuszáló szakmai fejlődés az, amikor a fejlődés célja a hallgatók tanulási tapasztalatainak javítása, átalakítva ezzel az oktatói és a tanítással kapcsolatos elképzeléseket is. Az oktatói szerep megerősödése, a magabiztosság növekedése további kvalitatív kutatások szerint az első időszakra jellemzőbb (Remmik, Karm & Lepp, 2013; Trautwein, 2018), a tanulásközpontú tanári szerep erősödése és az ehhez kötődő szakmai fejlődés pedig inkább későbbi időszakra tehető (Trautwein, 2018). Ugyanakkor a negyedik fejezetben bemutatott kvalitatív vizsgálatunkban azt találtuk, hogy a szakmai fejlődés e két iránya párhuzamosan is megjelenhet már kezdő oktatóknál is (l. 4. fejezetben).

A felsőoktatás területén született kutatásokra nem jellemző, hogy a tanításról és az oktatók saját tanulásáról alkotott elképzeléseket együttesen vizsgálnák. Elsősorban pedagógusok körében végzett vizsgálatokból lehet látni, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallókra jellemzőbb a szakmai fejlődésben való aktívabb részvétel (de Vries et al., 2014), bár ezek a kutatások is elsősorban a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeire, nem pedig az oktatók ezzel kapcsolatos elképzeléseire vonatkoznak.

1.2. A szakmai fejlődés és tanulás formái

A pedagóguskutatások a szakmai fejlődés eredményes, a tanulói eredményességet növelő formáiról mostanra számos kutatási eredményt hoztak. Legfőbb jellemzőkként a következőket azonosították: (1) konkrét tartalmi fókusz, ami

épít a tanulói célokra és igényekre is, (2) sokféle, aktív és együttműködésre épülő tanulás, kísérletezés az eredményes megoldások megtalálásáért, (3) a tanárok igényeire építés, (4) speciális szakértői támogatás, (5) intézményi szintű bevonódás, koherens intézményi tervezés, (6) hosszabb időszakot átölelő szakmai fejlődés és tanulás követéssel együtt (Caena, 2011; Cordingley, 2015, Rapos, 2016). Ehhez képest a felsőoktatási kontextusban a szakmai fejlődés formáit elsősorban nem a tanulói eredményességhez kötődően vizsgálják, hanem a minőségi tanítás és a minőségfejlesztés kapcsán (Chalmers & Gardiner, 2015; Hénard & Roseveare, 2012; Saroyan & Trigwell, 2015), valamint az intézményi támogatások sikeressége mentén. A figyelem a szakmai fejlődés egyes tevékenységei helyett inkább az intézményi szinten megjelenő megközelítésekre irányul. Hicks, Smigiel, Wilson & Luzeckyj (2010) négyféle megközelítést azonosítottak: (1) a tanulóközpontú megközelítésbe ágyazott szakmai fejlődési utat, (2) a tanításra vonatkozó tudományosság (*scholarship of teaching*) támogatását, (3) a kapcsolatok és hálózatok kezdeményezését, fejlesztését, valamint (4) az oktatók megismertetését az intézményi tanítási stratégiákkal.

Amundsen és Wilson (2012) metaelemzésükben a szakmai fejlődés támogatórendszereinek tipizálása során két fő irányt emeltek ki: a kimenetre és a folyamatra fókuszáló tevékenységrendszert. Az előbbinél valamilyen új képességek, módszerek megtanulása, az oktatás intézményi fejlesztése a cél, az utóbbinál a tanulás folyamatos fenntartása az oktatói reflexió, a diszciplináris pedagógiai gondolkodás vagy éppen a vizsgálódások támogatásával. Ugyanakkor a hazai gyakorlatban ezek az átfogó megközelítések nem átgondoltan, rendszerezetten, gyakran nem is tudatosan, illetve igen szórványosan jelennek meg (vö. 2. fejezet). Emiatt az empirikus kutatásban a szakmai fejlődés koncepcionális megközelítései és támogatórendszerei helyett inkább az elemi szintű szakmai fejlődés és tanulás formáira fókuszáltunk.

A szakmai fejlődés és tanulás formáinak csoportosításakor jellemzően meg szokott jelenni a reflexió, a kollegiális együttműködés és a tudás aktualizálása, ami a képzéseket és a szakirodalom olvasását jelenti (de Vries et al., 2014). A felsőoktatásra jellemző, további jelentős és eredményes tanulási formák a gyakorlatközösségekben megjelenő fejlesztések, innovációk, valamint a gyakorlat kutatása, ami összekapcsolódik a tanításra vonatkozó tudományossággal (vö. Saroyan & Trigwell, 2015; 2. fejezet). A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit el lehet helyezni az egyéni és kollégákkal együttes, tudatos és nem tudatos, valamint a formális és informális tanulás kontinuumán is, bár jól látszik, hogy nincsenek egymástól jól elválasztható típusok (Ferman, 2002; Knight, Tait & York, 2006). A kutatási eredmények alapján a preferenciák erősen kötődnek a kontextushoz, és ennek alapján eltérő mintázatok születnek. Kérdőíves vizsgálatok alapján az Open University részmunkaidős oktatói például lényegesnek tartották a nem

formális tanulási utakat (Knight et al., 2006), míg egy ausztrál egyetem oktatói éppen a kollegiális, de formális együttműködésekre voltak a legnyitottabbak (Ferman, 2002).

1.3. A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Míg a tanításról alkotott elképzelések esetében a vizsgálatok elsősorban a képzési területek hatásaira fókuszálnak, addig a szakmai fejlődés és tanulás tapasztalatának feltárásakor ugyan kevésbé elterjedten, de inkább a tanítási tapasztalat szerepe jelenik meg. Mivel az ilyen jellegű, az oktatók szakmai fejlődését feltáró kutatások ritkák, a pedagóguskutatások eredményeiből is merítek.

A felsőoktatáshoz kötődően Shulman (2005) kiemeli a tipikus vagy emblematikus pedagógiák (*signature pedagogies*) fontosságát, azaz azt az alapvető tanítási módot, ahogyan a jövőbeli szakemberek felkészítését megszervezik. Így például a jogászképzésben az esetmegbeszélés válik meghatározóvá, az orvosképzésben a betegágy melletti gyakorlat. Ez az elmélet tehát a felsőoktatás általános és átfogó oktatásfejlesztései helyett előtérbe állítja a szak- és tudományterület sajátos gondolkodását, kialakított struktúráit az oktatásról és az oktatók saját szakmai tanulásáról. Pozitívuma a koncepciónak, hogy mivel a leendő szakember víziójából indul ki, abból, hogy a végzettnek hogyan kell gondolkodnia, tevékenykednie, szakmai integritással viselkednie, erősíti a tanulásközpontú megközelítéseket is. Nehézsége, hogy könnyen megmerevíti, beszűkíti egy-egy szakterület tanulási-tanítási lehetőségeit, a megszokott rutinok reflektálatlan követése nehezítheti a képzések változását, megújulását.

A tipikus vagy emblematikus pedagógiák mellett az egyes tudomány- és szakterületek sajátos tudáskoncepciója mentén is vizsgálták a tanulással, tanítással kapcsolatos nézetek eltérő jellemzőit. A tanítási megközelítések kapcsán több kutatás (pl. Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Lueddeke, 2003; Stes & Van Petegem, 2014) kimutatta, hogy a puha tudományok (pl. bölcsészeti, jogi terület) oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok (pl. természettudományi, informatikai) képviselőinél. Az eredmények alapján nagyobbak a különbségek a puha és kemény, mint az alap és alkalmazott tudományterületek között (Lindblom-Ylänne et al., 2006). Ugyanakkor a pedagógiai képzések különösen a kemény tudományok képviselői esetében hoztak elmozdulást a tanulásközpontú megközelítések felé (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2010).

A szakmai fejlődés és tanulás preferált formái eltértek a különböző tanítási tapasztalattal rendelkező pedagógusok körében a közoktatásban végzett kutatások alapján. Egy német, nagy mintán végzett kutatás (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke, & Baumert, 2011) szerint a formális képzéseken elsősorban a karrierjük

középén lévők vesznek részt. A pedagógusi karrier előrehaladtával a szakmai anyagok olvasása erősödik, míg a kollégákkal való együttműködés csökken. De Vries, van de Grift és Jansen (2014) eredményei alapján az látható, hogy a tanítási tapasztalatok növekedésével nő a kísérletezés általi tanulás, és csökken a tanári reflexió használata. Az oktatók körében is végeztek kevesebb és kisebb mintán történő, feltáró jellegű vizsgálatokat, amelyek azt mutatják, hogy a tanulási formák a tapasztaltsággal változhatnak, ugyanakkor itt a különböző felsőoktatási kontextusok eleve nagy különbségeket mutatnak (Ferman, 2002; Knight et al., 2006). Ferman (2002) ausztrál egyetemen végzett vizsgálatában a kezdő oktatók szívesebben vettek részt workshopokon, rövid kurzusokon, valamint folytattak kollégákkal beszélgetéseket, míg a tapasztalt oktatók hasznosabbnak tartották az oktatásfejlesztőkkel való együttműködést. A szakmai anyagok, szakirodalom olvasásában nem találtak eltéréseket. Az előző fejezetben bemutatott, narratív interjúkon alapuló vizsgálatunk szintén megerősítette, hogy az oktatói tapasztalatok mentén eltérnek a preferált tanulási formák (l. részletesebben a 4. fejezetben). A kísérletezés inkább a tapasztaltabb oktatók körében erősödött meg, és bár a pedagógiai reflexió elemei a kezdő oktatóknál is megjelentek, a szakmai tudatossággal párosuló reflexió jellemzően csak a későbbi időszakban erősödött fel. Bár kevés eredmény született a felsőoktatás területén, úgy tűnik, hogy a tanítási tapasztalat számíthat a szakmai fejlődés és tanulás preferált formái kapcsán: a tapasztalt oktatóknál erősödhet a reflexió szerepe, valamint a hosszabb tanítási tapasztalattal rendelkezők nyitottabbak a kísérletezésre.

2. Célok és kutatási kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztéshez, az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatásához kapcsolódó kezdeményezések megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Célunk, hogy megértsük, hogyan gondolkodnak a hazai oktatók a tanításról és saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról, hiszen ezen ismeretek nélkül a fejlesztési beavatkozások nem lehetnek sikeresek. További célunk, hogy az eddigi vizsgálatokban kevésbé feltárt szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzeléseket is feltérképezzük. Az elméleti szempontokra építve a következő kutatási kérdésekre kerestük a válaszokat:
(1) Hogyan gondolkodnak az oktatók (a) a tanításról, pontosabban annak céljairól és megközelítéseiről, valamint (b) saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról?
(2) Milyen tapasztalatokkal rendelkeznek saját szakmai tanulásukról, fejlődésükről?
(3) Az oktatói elképzelések és tapasztalatok között azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok mentén?

3. A kutatás módszerei és eszközei

A feltáró jellegű kutatás a hazai oktatók körében végzett online kérdőíves vizsgálatra épült, ezzel törekedve a hazai helyzet feltárására. A kérdőív általános bemutatása és a végül 1128 oktató adatait tartalmazó minta kialakítása a kötet 3. fejezetének 3.2. részében található meg. Az alábbiakban a fejezetben vizsgált kutatási kérdésekhez tartozó kérdőívrészek kialakítását mutatjuk be.

A *tanítással kapcsolatos elképzelések*et egyrészt az oktatói küldetésről szóló nyitott kérdéssel, másrészt a tanítási megközelítésekre vonatkozó 19 zárt állítás válaszai alapján tártam fel. Az oktatók az oktatói küldetésüket szabadon, hosszabb szövegként fogalmazhatták meg, maximum három válasz megadásával. Válaszaikban megjelentek az oktatás általános céljával, folyamatával, az oktatói felkészültséggel, valamint a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokkal kapcsolatos kategóriák. A fejezet ez utóbbi elemzésére épített, és a hallgatók fejlesztésére vonatkozó célokat a tanulási eredmények komponensei alapján kategorizáltam, mivel ettől reméltem, hogy leginkább hozzájárul az oktatók tanulásközpontú elképzeléseinek differenciált értelmezéséhez. A kódrendszerben a fő kódok a tanulási eredmények komponensei, az alkódok ezek egyes, az oktatók által megfogalmazott típusai lettek. A kódrendszer kialakítása után szakértői egyeztetést végeztem, majd ez alapján javítottam a kategóriarendszert. A kategóriarendszer és a kódolás megbízhatóságának érdekében az adatokat újrakódoltam, ismét ellenőriztem körülbelül egy hónap elteltével. A tanítási megközelítés zárt kérdései a Tanítási megközelítés és gyakorlat kérdőív (Kálmán et al., 2020; Kálmán, Tynjälä, Skaniakos & Horváth, é.n.) továbbfejlesztésére épült, amiből egyrészt a tanulási eredmények alapú megközelítés állításait alakítottam át, mert azok nem kapcsolódtak tanítási stratégiákhoz; másrészt a differenciált tanításkoncepció érdekében figyeltem a konstruktív összehangolás elemeinek erősítésére, azaz az értékeléssel kapcsolatos állításokat is bevontam. Az így kapott 19 állítást az oktatóknak ötfokú Likert-skálán kellett értékelni. A zárt kérdés esetében fő szempont volt, hogy a tanulásközpontú megközelítésen belüli típusokat tudjak azonosítani. Az itemeket az eredmények fejezetben mutatom be (l. 5.3. táblázatot ebben a fejezetben).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos elképzelései*t egy kilenc állításra épülő, saját fejlesztésű kérdés segítségével vizsgáltam (az itemeket a fejezet 5.4. táblázata tartalmazza), amiben építettem Åkerlind (2003, 2011) feltáró vizsgálatának típusaira, és kiegészítettem olyan szempontokkal, amelyek a szakmai fejlődés értelmezésében megjelenítik a külső elvárásokat (pl. előnyt jelent a szakmai karrierem szempontjából) és az értékelést (pl. a hallgatói megítélésem jobb legyen). A *szakmai tanulással kapcsolatos tapasztalatok*at 14 állításból álló, ötfokú Likert-skálás zárt kérdéssel vizsgáltam (az itemek a fejezet 5.5. táblázatá-

ban találhatóak), ami a szakmai fejlődés fő tevékenységeire épít (l. a szakirodalmi részben), és már használtuk a finn és a magyar oktatók körében végzett kutatás során (Kálmán et al, 2020). A zárt kérdéseken a *leíró statisztikai eljárások*on túl *feltáró faktorelemzések*et végeztem, amelyek alapján a tanítási megközelítések, a saját szakmai tanulás elképzeléseinek és tapasztalatainak típusait azonosítottuk a hazai mintán. A faktoranalízis alapján kialakított skálák mentén a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzését végeztem el. A kialakított skálák esetében a Kolmogorov–Smirnov- (a z-értékek 2,15–6,10 közöttiek) szignifikáns ($p < 0{,}001$) volt, ezért a *Kruskal–Wallis-próbát* használtam.

4. Eredmények

Az eredmények kapcsán először bemutatjuk az oktatók tanításról alkotott nézeteit az oktatói küldetések és a tanítási megközelítésmódok alapján, majd a szakmai fejlődésről alkotott nézetek típusait mutatjuk be, végül pedig az oktatók szakmai fejlődésének, tanulási tevékenységeinek változataira térünk ki. Majd mindezen vizsgált tényezők kapcsán leírjuk, hogy ezek az elemek mennyiben változnak a képzési területek szerint, valamint a tanítási tapasztalatok fényében.

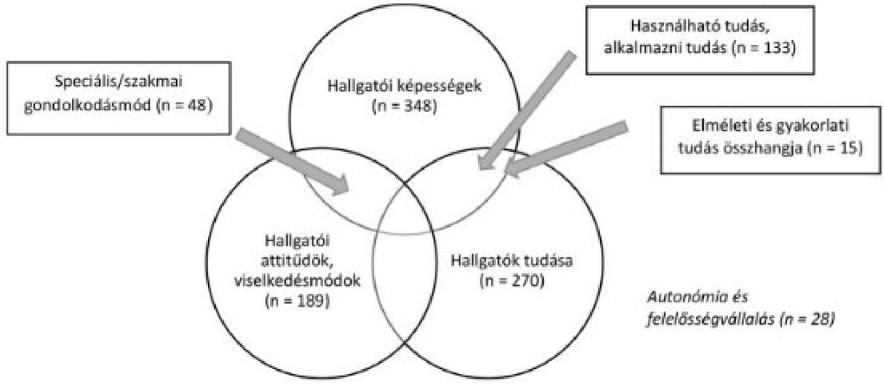
4.1. Az oktatók elképzelései a tanításról

Az oktatók tanításról alkotott elképzeléseit egyrészt az oktatói küldetés nyílt kérdésének kódolására, másrészt a tanulási megközelítéseket feltáró zárt kérdésre alapoztuk.

A tanítással kapcsolatos elképzelések az oktatói küldetések alapján

Az oktatói küldetésekre adott szabadon megfogalmazott válaszokban jelentősek voltak a tanulási eredményeken alapuló és tanulásközpontú megközelítésre épülő elképzelések, azaz hogy miben akarják fejleszteni hallgatóikat, milyen tanulási eredmények elérésére vállalkoznak. A nyitott kérdésekre az oktatók 64,5%-a válaszolt ($n = 728$) valamilyen tanulási eredmény komponenssel, ami azt jelenti, hogy az oktatók nagy arányban gondolkodnak oktatói küldetésük kapcsán a hallgatók tanulási eredményeiben. A tanulási eredmények komponensei közül a legerősebb a képességek komponense, utána a tudás, majd az attitűd (5.1. ábra, 5.1. táblázat).

5.1. ábra. Fejlesztendő tanulási eredmények: hallgatói tudás, képességek, attitűd, autonómia és felelősségvállalás az oktatói küldetések elemzése alapján



Kiemelendő (5.1. ábra) a képességek és a tudás metszéspontjában lévő terület, ami leginkább a használható tudással vagy az alkalmazni képes tudással fémjelezhető. A magas elemszám azt is mutatja, hogy a tudás- és képességfejlesztés harmóniájának megteremtése fontos az oktatóknak. A képességek és attitűdök metszetében is megjelent egy jól azonosítható terület, amit leginkább az adott szakmai gondolkodásmóddal lehet jelölni. Gyakran együtt is használták az oktatók, úgymint például a mérnöki, pedagógusi gondolkodás- és szemléletmód kialakítása. Az oktatói válaszokból az is kiderül, hogy míg a tudás és a képességek, valamint a képességek és az attitűdök között léteznek közös, átmeneti területek, addig a tudás és az attitűdök kapcsán nem találtunk ilyet. Összességében a tanulási eredmények komponensei közül az autonómia és felelősségvállalás fejlesztése az, ami a legkevésbé kerül előtérbe az oktatók szabadon megfogalmazott elképzeléseiben (5.1. táblázat).

5.1. táblázat. A tanulási eredmények komponenseinek aránya az összes válaszban (N = 728)

Tanulási eredmények komponensei	Összes említés (%)	A komponens általános szintű említése (%)	A komponens specializált, konkrét elemének említése (%)
Tudás	270 (37,1)	115 (15,8)	161 (22,1)
Képességek	348 (47,8)	23 (3,2)	329 (45,2)
Attitűdök	189 (26,0)	48 (6,6)	149 (20,5)
Autonómia és felelősségvállalás	28 (3,8)	–	–

Megjegyzés: Az egyes kategóriák között vannak átfedések. Az autonómia és felelősségvállalás esetében nem volt értelmezhető az általános és konkrét szintű említés.

A tanulási eredmények egyes komponenseinek általános és speciális (konkrétan meghatározott) típusai (5.1. táblázat) alapján az oktatók a tudás komponens kapcsán viszonylag nagy arányban általános szinten gondolkodnak, általában tartják fontosnak a (szakmai) ismeretek, a tudás megszerzését. A képességek és az attitűdök esetében a helyzet éppen fordított, itt nagyon is meghatározónak tartják, hogy konkretizálják, milyen képességeket és attitűdöket szeretnének fejleszteni, ezért ez utóbbiakat tekintjük át részletesebben.

Az oktatók a képességek kapcsán 11 fejlesztendő területet említettek, melyek közül a leggyakoribbak kognitív jellegűek. Nagymértékben vezet a kritikai gondolkodás fejlesztése (n = 195), amiben az önállóság, reflektivitás, logikus érvelés is helyet kap, és ami egyúttal kapcsolódhat is a felsőoktatás hagyományos értelmiségi, gondolkodó embereket nevelő eszményéhez is. Az oktatók körében fontos kognitív képesség továbbá a megértés, a lényeglátás (n = 90) és a problémamegoldó képesség elősegítése (n = 30). Megjelennek nem kognitív képességek is, de ritkán: a kommunikációs (n = 19) és együttműködési képesség (n = 9), a kreativitás (n = 17), továbbá olyan képességek, amelyek a tanuláshoz, kutatáshoz (n = 8), az információgyűjtéshez (n = 10) és a rendszerzéséhez (n = 17) szükségesek.

Az attitűdök és magatartásmódok fejlesztésénél lehetett érzékelni, hogy az oktatói válaszok igen sokfélék, összesen 19 féle kategóriát állítottunk fel. Ezek közül az oktatók a következőket tartották a fontosabbaknak: a kérdező, problémaérzékeny, nyitott szemléletet (n = 38), a szakmai elköteleződést, lelkesedést (n = 26), a pozitív, érdeklődő attitűd kialakítását a tanulás, tudás iránt (n = 18), az alapvető pozitív értékrend, viselkedésmód elsajátítását (n = 18), az igényes hozzáállás kialakítását (n = 15), az érzelmi odafordulást, empatikus, toleráns viselkedést (n = 11), valamint az etikus, tisztességes magatartás, hozzáállás (n = 10) elősegítését.

Tanítási megközelítésmódok

A faktoranalízis során négy tanítási megközelítés alakult ki: (1) munkaerőpiaci igényekre is figyelő, sokféle tevékenységre épülő gyakorlatorientált, (2) a hallgatók előzetes tudására, interakciójára, reflexiójára épülő, (3) a kritikai gondolkodás, az elmélet és gyakorlat összekapcsolására épülő és (4) az információk minőségi közvetítésére és értékelésére épülő információ- és értékelésközpontú (5.2. táblázat).

A faktoranalízis (5.2. táblázat) során négy, értékeléssel kapcsolatos állítást kellett kivennünk, mivel azok két faktoron ültek és/vagy alacsony faktorsúllyal és kommunalitással rendelkeztek. A faktorstruktúra így az eredeti állítások 40,32%-át magyarázza, és elfogadhatóak a Cronbach-α értékek, kivéve az alacsonyabb negyedik faktort, aminek oka az is lehet, hogy ez általános elfogadottságnak örvend az oktatók körében.

5.2. *táblázat. A tanítási megközelítés típusai*

Kijelentések	Gyakorlat-orientált (n = 5) Cronbach- α = 0,74	Előzetes tudásra építő, interaktív (n = 4) Cronbach- α = 0,70	A kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló (n = 2) Cronbach- α = 0,61	Információ- és értékelés-központú (n = 3) Cronbach- α = 0,50
1. Olyan feladatokat adok, amelyek igénylik a hallgatók közti együttműködést.	0,411			
2. A kurzus elvégzéséhez különböző utakat, módszereket igyekszem felajánlani.	0,452			
3. A kurzus kialakítása és megvalósítása során figyelembe veszem a munkaerőpiaci elvárásokat.	0,599			
4. A kurzus tartalmát a hallgatók tanulási tevékenységei, gyakorlati feladatai mentén építem fel.	0,825			
5. Olyan sokféle tanítási módszert használok, amilyen sokfélét csak lehet.	0,507			
6. Fontosnak tartom, hogy megismerjem a hallgatók előzetes tudását a tanított témák kapcsán.		0,645		
7. A hallgatók előzetes tudására építve igyekszem személyre szabni a kurzus tartalmát.		0,849		
8. Törekszem megbeszéléseket kezdeményezni a hallgatókkal a tanult témákról.		0,428		
9. A kurzus feladatai közt szerepel, hogy a hallgatók reflektáljanak a saját tanulásukra és képességeik fejlődésére.		0,321		
10. Az általam kiadott feladatokban a hallgatóknak szükséges az elméletet és gyakorlatot összekapcsolni.			0,575	
11. Olyan feladatokat próbálok adni a hallgatóknak, amelyek hozzájárulnak a kritikai gondolkodásuk fejlődéséhez.			0,745	
12. Törekszem sok adatot, tényt bemutatni az órákon, hogy a hallgatók tudják, mit kell megtanulniuk.				0,466
13. A tanítás során figyelek arra, hogy lényegi és megbízható információkat mutassak be a hallgatóknak.				0,435
14. Az értékelés során fontos szempont, hogy a hallgatók mennyire sajátították el a kijelölt tananyagot.				0,612
Az oktatói megközelítés átlaga és szórása	3,23 (0,81)	3,67 (0,78)	4,21 (0,75)	4,30 (0,57)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval hat iteráció után, KMO = 0,85; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

A hazai felsőoktatás oktatóira leginkább az információ- és értékelésközpontú tanítási megközelítés a jellemző (5.2. táblázat), majd a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló, ennél kevésbé erős az előzetes tudásra és interakcióra épülő, valamint a gyakorlatorientált megközelítés. Összességében a tanulásközpontú megközelítések kevésbé erősek, mint az információk közvetítéséhez kapcsolódóak. Ugyanakkor ez csak részben mutat összhangot az oktatói küldetésben szereplő elképzelésekkel, ahol a képességfejlesztés különösen erős volt. Ennek okát abban látjuk, hogy a küldetésben a tanítási szándék, a „jó" tanításról alkotott nézet jelent meg, a tanítási megközelítésben pedig a szándék és a stratégiák együttese, ami erősebben kötődik az adott tanítási kontextusban kivitelezett megoldásokhoz. További lényeges eredmény, hogy a konstruktív összehangolás az információközpontú megközelítésben tud érvényesülni: a tanítási tevékenység és az értékelés módja itt összhangban áll. Ugyanakkor a három tanulásközpontú megközelítésben az adott tanítási elképzeléshez, stratégiához kapcsolódó értékelés a feltáró faktoranalízis során nem jelent meg. Egyedül az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítés esetében érhető tetten a hallgatói reflexió szerepe.

4.2. *Az oktatók szakmai fejlődéssel, tanulással kapcsolatos elképzelései*

Az oktatók szakmai fejlődésének két típusát azonosítottam a faktoranalízis alapján: (1) a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló és (2) az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló tanulási elképzeléseket (5.3. táblázat, lásd a következő oldalon).

A két faktor (5.3. táblázat) az eredeti állítások 50,5%-át magyarázza, a kialakított skálák megbízhatósága jó. Az első típus középpontjában a hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése áll, és az, hogy a tanítás során szükséges a folyamatos megújulás. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló elképzelés lényege az, hogy az oktató szerepében magabiztosnak érezze magát, pozitív hallgatói visszajelzéseket kapjon, számítson az oktatói előmenetelében a tanulás, valamint a hallgatókkal való kommunikációt is segítse. Jól látszik, hogy a tanulástámogatás érdekében történő szakmai fejlődés kapcsolódik össze az intrinzik, belső motívumokkal (pl. érdekel), míg az oktatói szerep megerősítésére fókuszáló inkább az extrinzik motívumokkal (pl. előnyös a felsőoktatási karrierem szempontjából, jobb hallgatói megítéléssel jár). Bár a motívumok ilyen együttjárása a korábbi pedagógusvizsgálatokban is megjelent (de Vries et al., 2014), a mélyebb értelmezéséhez további vizsgálatokra van szükség. Az eredmények alapján az oktatók szakmai fejlődésük és tanulásuk értelmét leginkább a hallgatók tanulástámogatásának erősítéséhez kötik ($M = 3,76$, $SD = 0,88$), s csak kisebb mértékben lényeges az, hogy az oktatói szerepükben megerősödjenek, elismerésben részesüljenek ($M = 3,06$, $SD = 1,00$).

5.3. táblázat. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek típusai

Azért fontos a felsőoktatásról, pedagógiáról, oktatásról tanulnom…	**A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló (n = 9) Cronbach- α = 0,90**	**Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló (n = 4) Cronbach- α = 080**
…hogy jobban értsem, hogyan tanulnak a hallgatók.	0,411	
…mert érdekel.	0,624	
…mert az oktatás során folyamatosan új kihívásokkal, feladatokkal szembesülök.	0,793	
…hogy azokat a hallgatókat is eredményesebben tudjam tanítani, akiknek nagyobb oktatói támogatásra van szüksége.	0,758	
hogy a hallgatókat eredményesebben tudjam felkészíteni a zh-kra, vizsgákra.	0,502	
hogy a hallgatók szakmai, kritikai gondolkodásmódját jobban tudjam fejleszteni.	0,749	
hogy a hallgatókat eredményesen tudjam felkészíteni a munka világára.	0,706	
hogy új módszereket tudjak használni.	0,691	
mert a szak/képzés oktatását fejleszteni szükséges.	0,664	
…hogy oktatóként magabiztosabb legyek.		0,877
…hogy hatékonyabban tudjak kommunikálni a hallgatókkal.		0,597
…mert előnyt jelent a felsőoktatási karrierem számára.		0,655
…hogy a hallgatói megítélésem jobb legyen.		0,638

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval három iteráció után, KMO = 0,92; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

4.3. *Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának formái*

Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulási tevékenységeinek állításait szintén faktoranalízis segítségével tipizáltam. Négy faktort találtam (5.4. táblázat): amikor az oktatók a tanulásukat (1) képzés és olvasás révén, (2) a kollégákkal együtt, (3) vizsgálatok által, valamint (4) amikor reflexió segítségével végzik.

5.4. táblázat. *A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeinek típusai*

Kijelentések	Tanulás képzés és olvasás révén (n = 4) Cronbach-α = 0,82	Tanulás kollégákkal (n = 3) Cronbach- α = 0,79	Tanulás vizsgálatok által (n = 2) Cronbach-α = 0,80	Tanulás reflexió segítségével (n = 2) Cronbach-α = 0,64
1. Felsőoktatásról, pedagógiáról szóló szakirodalmat olvasok.	0,831			
2. Egyénileg veszek részt szervezett pedagógiai (tovább)képzésen.	0,805			
3. Kollégákkal együtt pedagógiai (tovább) képzésen veszek részt.	0,605			
4. Konferencián, műhelyen veszek részt, hogy új felsőoktatási gyakorlatokat ismerjek meg.	0,646			
5. A tanítás során felmerülő problémákat megbeszélem a kollégákkal.		0,799		
6. Új tanítási ötleteimet megosztom a kollégáimmal.		0,703		
7. A kollégákkal közösen tervezünk, fejlesztünk kurzust, feladatokat, módszereket.		0,748		
8. A tanítás során felmerülő problémák kapcsán vizsgálatot végzek.			0,722	
9. A képzéssel, a hallgatók eredményességével kapcsolatos vizsgálatot végzünk a kollégáimmal.			0,912	
10. Órák után átgondolom, mi sikerült és mi nem a tanítás során.				0,725
11. A hallgatók visszajelzéseit elemzem a tanításom fejlesztése érdekében.				0,610
A szakmai fejlődés és tanulás típusainak átlaga és szórása	2,27 (1,06)	3,38 (1,00)	2,48 (1,12)	4,18 (0,83)

Megjegyzés: alpha faktoranalízis, rotáció Promax Kaiser Normalizációval öt iteráció után, KMO = 0,80; az állításokat ötfokú Likert-skálán kellett értékelni.

Az eredeti állítások közül a faktorelemzés (5.4. táblázat) során először kivettem az *Új módszereket, gyakorlatokat próbálok ki, találok ki* állítást, mert több, mint egy skálaegységgel volt nagyobb az átlaga, mint a faktor többi állításának, a második legalacsonyabb kommunalitással rendelkezett (0,37), és a faktorsúlya is viszonylag alacsony volt (0,41). Ezt követően még ki kellett emelni *A kollégáktól visszajelzést kérek az órámról, tanításomról* kijelentést, mert ez a faktoranalízis során hol a második, hol a harmadik faktoron jelent meg, s szintén alacsony faktorsúllyal rendelkezett (0,4). Végül kivettem *Az internetes portálokat, blogokat olvasok a tanítás során* állítást is, mert kommunalitása szintén alacsony maradt (0,3 alatti).

A faktorstruktúra így az eredeti állítások 57,23%-át magyarázta, a skálák megbízhatósága megfelelő.

Az eredmények alapján az oktatók körében a legnépszerűbb szakmai fejlődési, tanulási tevékenység reflexió segítségével történik, majd a kollégákkal együttműködve tudásmegosztás vagy fejlesztés révén. A vizsgálatok használata, valamint a képzések és olvasás révén történő tanulás viszont kevéssé jellemző. Összességében inkább az informális saját gyakorlathoz, illetve a kollégákkal való együttműködéshez kötődő tanulási tevékenységek jellemzőek az oktatókra.

4.4. *A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerepe*

Az oktatók tanításról és saját szakmai fejlődésről alkotott elképzelései, illetve a saját szakmai fejlődésük, tanulási tevékenységük kapcsán is megvizsgáltuk, hogy ezek az elemek mennyiben változnak a képzési területek szerint, valamint a tanítási tapasztalatok fényében.

Tanítási megközelítések

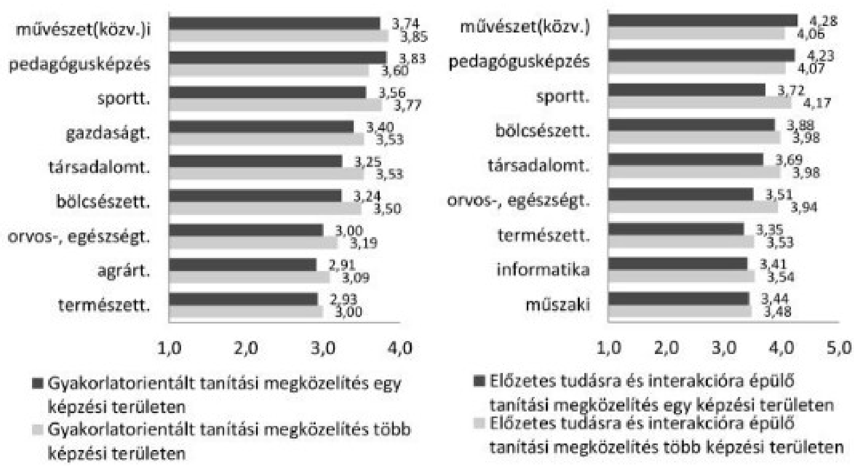
Az egyes tanítási megközelítések típusai közül az információ- és értékelésközpontú megközelítés változik a legkevésbé, a leginkább pedig a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakciókra épülő, a képzési területek szerint (5.2. ábra, lásd a következő oldalon). A Kruskal–Wallis-próba alapján az információ- és értékelésközpontú megközelítés egyedül a társadalomtudományi képzésben mutatott eltérést, ahol kevésbé volt jellemző az oktatókra, mint a nem társadalomtudományi területen tanítókra ($H(2) = 6{,}63$, $p < 0{,}05$). A gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés is a 14 képzési terület közül kilenc esetben mutatott jelentős különbségeket.

A 5.2. ábra alapján mindkét tanulásközpontú tanítási megközelítés kevésbé jellemző a természettudományi (GyM: $H(2) = 16{,}74$, $p < 0{,}01$; EM: $H(2) = 15{,}93$, $p < 0{,}01$), az agrár (GyM: $H(2) = 9{,}85$, $p < 0{,}01$), a műszaki (EM: $H(2) = 16{,}07$, $p < 0{,}01$), az informatikai (GyM: $H(2) = 6{,}79$, $p < 0{,}05$), az orvos- és egészségtudományi terület képviselőire (GyM: $H(2) = 11{,}70$, $p < 0{,}01$; EM: $H(2) = 11{,}67$, $p < 0{,}01$), azaz a kemény tudományterületek oktatóira, szemben az ilyen területeken nem tanítókkal. Továbbá e két tanulásközpontú megközelítés azon oktatók körében jellemzőbb, akik több mint egy képzési területen tanítanak. Ez alól csak a pedagógusképzés (GyM: $H(2) = 36{,}68$, $p < 0{,}01$; EM: $H(2) = 43{,}86$, $p < 0{,}01$) és az előzetes tudásra és interakciókra épülő megközelítés esetében a művészeti, művészet-közvetítési terület oktatói (EM: $H(2) = 9{,}82$, $p < 0{,}01$) képeznek kivételt, akikre egyébként is a legjellemzőbbek ezek a megközelítések.

A csak pedagógusképzés területén dolgozók esetében érthető az összefüggés, hiszen a tanítás tartalma és megközelítése között éppen e képzési terület esetében nagyfokú összhang áll fenn.

Amíg a képzési területek szerint jelentős különbségek voltak a tanulásközpontú megközelítésekben, a tanítási tapasztalatok esetében a gyakorlatorientált megközelítésben nincsenek szignifikáns különbségek. A másik három megközelítés esetében voltak szignifikáns különbségek, de nem egyenletes ütemű növekedésről van szó (5.3. ábra).

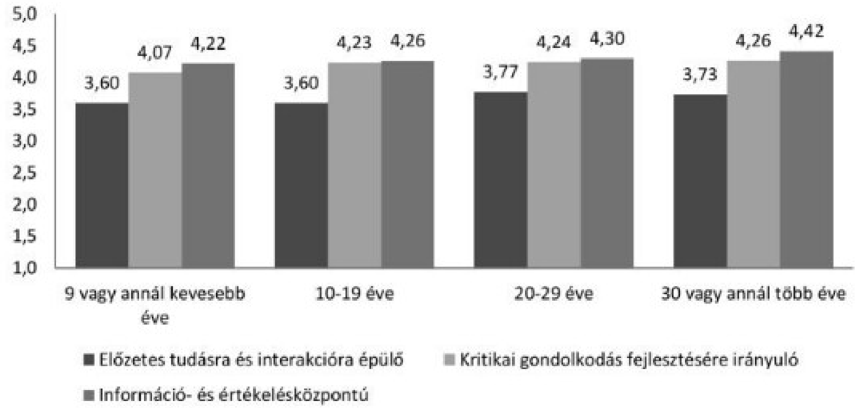
5.2. ábra. A gyakorlatorientált (GyM), valamint az előzetes tudásra és interakcióra épülő (EM) tanítási megközelítések átlagai képzési területenként



Megjegyzés: az ábrán azok az eredmények szerepelnek, amelyeknél a Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns különbség volt aközött, hogy az oktatók az adott képzési területen, vagy az adott képzési területtel együtt más területen, vagy ezeken nem tanítanak

A Kruskal–Wallis-próba alapján (5.3. ábra, lásd a következő oldalon) a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló megközelítés az, ami az első 10 év után megerősödik, utána viszont már alig növekszik ($H(3) = 8,39$, $p < 0,05$), az előzetes tudásra és interakcióra épülő leginkább 20 év tanítás után erősödik meg ($H(3) = 8,98$, $p < 0,05$). S bár az információ- és értékelésközpontú megközelítés növekszik a legegyenletesebben ($H(3) = 20,01$, $p < 0,01$), itt fontos, hogy a több mint 30 év tapasztalattal rendelkezőknél emelkedik meg valamennyivel jobban ez a megközelítés.

5.3. ábra. A tanítási tapasztalat mentén változó tanulási megközelítések (1–5 fokú skála)



Szakmai fejlődéssel, tanulással kapcsolatos nézetek

A szakmai fejlődés, tanulás elképzelése a 14 képzési terület közül kilenc esetben nem mutat különbségeket, tehát kevésbé függ az oktatók szakmai fejlődéssel kapcsolatos elképzelése attól, hogy milyen területen tanítanak. Viszont ahol azonosítható képzési területenként eltérés, ott a különbségek jellemzően három típusba sorolhatóak: (1) mindkét oktatói tanulással kapcsolatos nézetrendszer fontosabb, (2) mindkettő kevésbé fontos és (3) csak az egyik nézettípus válik fontossá az adott oktatók körében. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek (1) erősebbek a gazdaságtudomány, a pedagógusképzés és a sporttudomány oktatói körében. A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet a gazdaságtudomány ($H(2) = 7{,}54$, $p < 0{,}05$) és a sporttudomány ($H(2) = 13{,}86$, $p < 0{,}01$) oktatói körében is akkor a legmagasabb, ha a saját képzési területen túl máshol is tanítanak, a pedagógusképzők ($H(2) = 16{,}56$, $p < 0{,}01$) esetében ez kevésbé releváns. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére vonatkozó elképzelések a pedagógusképzés ($H(2) = 7{,}89$, $p < 0{,}05$) és a sporttudomány ($H(2) = 14{,}56$, $p < 0{,}01$) oktatóinál akkor a legfontosabbak, ha saját képzési területükön kívül máshol is tanítanak, míg a gazdaságtudomány oktatóinál ($H(2) = 7{,}40$, $p < 0{,}05$) akkor, ha csak a saját területükön oktatnak. Mindkét szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézettel szemben (2) a természettudomány oktatói a legelutasítóbbak a többi oktatóhoz képest: a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet akkor a legkevésbé fontos, ha a természettudomány mellett még mást is tanítanak ($H(2) = 22{,}17$, $p < 0{,}01$), az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló pedig – akár csak természettudományt, akár mást is tanítanak – alacsony marad ($H(2) = 11{,}75$, $p < 0{,}01$). Az orvos- és egészségtudományi terület oktatói azok (3), akiknél csak az oktatói

szerep megerősítésére vonatkozó elképzelések erősebbek (H(2) = 6,80, p < 0,05), ezen belül leginkább a több területen tanítókra jellemző ez.

Bár a képzési területek mentén kevés különbséget találtunk a szakmai fejlődés nézeteiben, a tanítási tapasztalatok mentén viszont szignifikánsak a különbségek – mind a hallgatói támogatást (H(3) = 12,32, p < 0,01), mind az oktatói szerep megerősítését, elismertségét középpontba állító (H(3) = 44,30, p < 0,001) szakmai fejlődés nézete esetében (5.4. ábra).

5.4. ábra. Az oktatók szakmai tanulással kapcsolatos elképzeléseinek változása az oktatók tanítási tapasztalatai mentén



A szakmai fejlődés mindkét típusával leginkább a legkevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók tudnak azonosulni (5.4. ábra). Az oktatói szerep megerősítésére, elismertségére figyelő szakmai tanulás elképzelése alapvetően folyamatosan csökken a tanítási tapasztalatokkal. Ugyanakkor a hallgatók tanulásának támogatását középpontba állító elképzelés újból megerősödik a 20–29 éves tanítási tapasztalattal rendelkezők körében, ami azt mutatja, hogy a tapasztalt oktatóknak is van egy szélesebb köre, akik nyitottá válnak a hallgatók tanulásának támogatása érdekében történő szakmai megújulásra.

A szakmai fejlődés, tanulás formái

A szakmai fejlődés négy jellegzetes típusa közül a kollégákkal való tanulásban a képzési területek szerint nincs különbség, ám a másik három jellegzetes szakmai fejlődési módban igen. Leginkább az olvasás és képzés általi tanulásban különböznek az egyes képzési területek oktatói: a sporttudományi (H(2) = 19,68, p < 0,01), a pedagógusképzési (H(2) = 56,38, p < 0,01), társadalomtudományi

($H(2) = 15,81$, $p < 0,01$, a gazdaságtudományi ($H(2) = 12,99$, $p < 0,01$) bölcsészettudomány ($H(2) = 14,96$, $p < 0,01$) oktatókra jellemzőbb, hogy olvasnak a tanításról, pedagógiai jellegű képzésekre, konferenciákra, műhelyekre járnak. A természettudományi terület ($H(2) = 12,81$, $p < 0,01$) oktatóira ez a tanulási mód nem jellemző, különösen pedig akkor nem, ha csak természettudományi területen tanítanak ($M = 1,92$, $SD = 0,87$).

A vizsgálatok révén történő szakmai fejlődés, úgy tűnik, inkább a kemény tudományterületek képviselői számára lényegesebb, míg a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok oktatóinak. A vizsgálat általi szakmai tanulás jellemzőbb a műszaki ($H(2) = 10,39$, $p < 0,01$) terület oktatóira, s kevésbé igaz a bölcsészettudományi terület tanáraira ($H(2) = 14,23$, $p < 0,01$), mint a nem bölcsészeti oktatókra. A reflexió általi tanulás inkább a bölcsészettudományi területen ($H(2) = 7,97$, $p < 0,05$) népszerűbb. Külön csoportot képeznek a gazdaságtudományi terület oktatói, rájuk a vizsgálatok révén ($H(2) = 7,31$, $p < 0,05$) és a reflexió segítségével történő ($H(2) = 6,41$, $p < 0,05$) tanulás is jellemzőbb. Ez az egyedüli képzési terület, ahol az oktatókra mindhárom szakmai tanulási forma jellemzőbb, azaz leginkább a gazdaságtudományi terület képviselői azok, akik sokféle szakmai tanulási tevékenységre nyitottak. Amíg a szakmai fejlődés különböző tevékenységei a képzési területek szerint mutatnak sajátos preferenciákat, addig az eltérő tanítási tapasztalatok mentén nincs szignifikáns különbség a tanulás formájában.

5. Az eredmények értelmezése

A kutatásban azt vizsgáltuk, hogy az oktatók egyrészt hogyan gondolkodnak a tanításról, másrészt a saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról. Az eredmények azt mutatják, hogy amíg a tanítási megközelítés esetében a hazai oktatókra a tanításközpontú, azaz információ- és értékelésközpontú megközelítés jellemző, addig a szakmai fejlődésükről, tanulásukról alkotott elképzeléseknél ennél jóval erősebb a hallgatók tanulástámogatására fókuszáló irány. E képet árnyalja, hogy az oktatói küldetésben megfogalmazott tanítási elképzelésekben a hallgatók képességfejlesztése domináns, ami a tanulásközpontú elképzelések iránti nyitottságot jelenti. Tehát úgy tűnik, hogy az oktatók nagyobb mértékben értenek egyet a tanulásközpontú, a hallgatói tanulási eredményeket előtérbe állító oktatással, mint ahogyan azt a tanítás során megvalósíthatónak látják. Ugyanakkor a képességfejlesztés dominanciáját és a tudáskomponens mellett a tanulási eredmények további elemeinek megerősödését óvatosan kell kezelni, mert a nyitott kérdésre az oktatóknak alig több mint 60%-a válaszolt. A tanításról és a szakmai fejlődésről alkotott elképzelések ellentmondásait tovább árnyalja, hogy a szakmai fejlődésről

alkotott elképzelések típusai bizonyos képzési területek oktatóinál egyaránt erősebbek, ami azt mutathatja, hogy a szakmai fejlődés vonatkozásában fontosabb az általános nyitottság, mint az, hogy kifejezetten a hallgatók tanulástámogatására, esetleg magára az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére vonatkozik.

Az oktatók *tanításról alkotott elképzelés*einek eredményeit értelmezve, a tanulásközpontú megközelítések árnyalásának szükségessége megerősödött, hiszen három jellegzetes típus jelent meg: a gyakorlatorientált, az előzetes tudásra és interakcióra, valamint a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló. Korábbi vizsgálatunkban (Kálmán et al., 2020) a gyakorlatorientált és a gondolkodás fejlesztésére irányuló tanítást azonosítottuk, ami közül az utóbbi jelen kutatásban két részre bomlott. A gyakorlatorientált tanítási megközelítésben a gyakorlati tevékenységek szervezése mellett a módszertani sokszínűség és a munka világának elvárásai is döntőek, ugyanakkor ez a megközelítés a legkevésbé jellemző a hazai oktatókra. Az előzetes tudásra és interakciókra épülő megközelítés elszakadt a gondolkodás fejlesztését középpontba állítótól, és részben hasonlít a korábbi fenomenografikus vizsgálatokban (Prosser & Trigwell 1994) feltárt hallgató-oktató interakcióra fókuszáló megközelítésre, ugyanakkor éppen a hallgatók előzetes tudásának fontossága az, ami a tanulásközpontú nézetekhez köti. Ezzel szemben a kritikai gondolkodás fejlesztésére fókuszáló megközelítés kiüresedik, kevésbé látszódnak a megközelítés stratégiai elemei. Viszont mindez összhangban áll az oktatói küldetésekben megfogalmazott képességfejlesztés s azon belül kifejezetten a kritikai gondolkodás fejlesztésének fontosságával; ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy bár a kritikai gondolkodás fejlesztése a szándékok szintjén elfogadott, a tanítási stratégiák szintjén kevésbé kidolgozott. A tanítási megközelítések esetében igyekeztem érvényesíteni a konstruktív összehangolás elvét (vö. Biggs & Tang, 2003), az eredmények pedig azt mutatják, hogy amíg az információközpontú megközelítéshez tud kapcsolódni értékelési stratégia, addig a tanulásközpontú megközelítések esetében ez hiányzik. Mindez a tanulásközpontú megközelítések megerősödését nehezítheti, akár meg is akadályozhatja a felsőoktatásban. Az eredmény összhangban áll a korábbi hazai vizsgálatokkal, amelyek azt mutatják, hogy a felsőoktatásban az oktatók értékelési gyakorlata nehezen változik (Soreco Research, 2014 idézi Berács, Derényi, Kováts, Polónyi & Temesi, 2015; Vámos, 2011).

Az oktatók *szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos nézetei* két típusba rendeződtek: a hallgatói tanulástámogatásra, valamint az oktatói szerep megerősödésére, elismertségére irányuló elképzelésekbe. A korábbi kutatásokban (Åkerlind, 2003, 2011; Trautwein, 2018) e két elképzelés közötti átmenetként megjelenik egy további, amely kifejezetten a tanítási stratégiák, módszerek gazdagodására fókuszál. Kutatásunkban viszont az új módszerek tanulása a hallgatói tanulástámogatás nézetébe illeszkedett. Az oktatók szakmai fejlődésének értelmezésében

lényeges, hogy az oktatói szerep megerősödése kapcsolódott össze az előnyös karrierlehetőségekkel, míg a hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló elképzelés belső érdeklődésből fakad. A szakmai fejlődés nézeteinek feltárására újonnan kialakított skálák jól értelmezhetőnek és megbízhatónak bizonyultak.

Az oktatók *szakmai fejlődésére és tanulására* a reflektálás és a kollégákkal való közös tanulás formája jellemző. Ezzel szemben a vizsgálatokhoz vagy a képzésekhez, olvasáshoz kötődő tanulási tevékenységek inkább nem jellemzőek. Összességében tehát úgy tűnik, hogy az oktatói tapasztalatokban az informális tanulási utak – akár egyéni, akár közösségi szinten – erősebbek. A pedagógiai irodalmak olvasása – bár a tevékenység jellege szerint informális – valószínűleg a pedagógiai tudástartalom miatt erősen kapcsolódik a formális képzéseken való tanuláshoz (vö. de Vries et al., 2014).

Az utolsó kutatási kérdésünk *az oktatói elképzelések és tapasztalatok képzési területek és tanítási tapasztalatok szerinti differenciálódásá*nak feltárására vonatkozott. Eredményeink alapján az oktatói elképzelések és tapasztalatok különböző mértékben szenzitívek a képzési területekre és a tanítási tapasztalatokra. A tanulásközpontú megközelítések és a szakmai tanulás tevékenységei elsősorban a képzési területek mentén különböznek, míg a szakmai fejlődés, tanulás nézetei főként a tanítási tapasztalat fényében. Az, hogy a szakmai tanulás tevékenységei nem változnak a tanítási tapasztalatokkal, nem erősíti meg a korábbi kutatási eredményeket (Ferman, 2002; Knight et al., 2006) a hazai felsőoktatásban.

A leginkább tanulásközpontú megközelítések, azaz a gyakorlatorientált és az előzetes tudásra, interakcióra épülő megközelítés változik leginkább képzési területenként és kevéssé a tanítási tapasztalat fényében. E tanulásközpontú megközelítések inkább a puha tudományok képviselőire jellemzőek (főként a művészeti, művészet-közvetítési; pedagógusképzési és sporttudományi oktatókra), és a puha tudományok oktatói esetében erősödik, ha több képzési területen is tanítanak. A tanítási tapasztalat a gyakorlatorientált megközelítést egyáltalán nem befolyásolja, az előzetes tudásra és interakcióra épülő megközelítésnél pedig leginkább 20 év tanítás után erősödik meg. Mindez felhívja arra a figyelmet, hogy a tanulásközpontú megközelítések használatának támogatásakor a kezdők mellett legalább olyan lényeges a tapasztalt oktatók bevonása.

A hallgatók tanulástámogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete az eredmények alapján általában lényeges az oktatók számára, és ezt a képzési területek sem befolyásolják igazán, ami optimizmusra ad okot. Ez alól kivétel a természettudományi terület, ahol a legkevésbé elfogadóak a szakmai fejlődés nézeteivel. S bár az a hazai közvélekedés visszaköszön eredményeinkben, miszerint az oktatók a kezdő időszakban a legnyitottabbak a szakmai fejlődésre, eredményeink arra is rámutatnak, hogy 20 év tanítási tapasztalat után újból megerősödnek ezek a nézetek, amit az oktatói támogatások kialakításakor szükséges figyelembe

venni. A szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit egyáltalán nem befolyásolják a tanítási tapasztalatok, valószínűleg ebben az esetben a külső intézményi faktorok, lehetőségek meghatározóbbak. Ugyanakkor fontos tudatosítani a képzési területek eltérő nyitottságát az egyes szakmai tanulási tevékenységekre. Míg a képzések és olvasás általi, valamint a reflexió segítségével történő tanulás inkább a puha tudományok képviselőire jellemző, addig a vizsgálatok általi tanulás a kemény tudományterületeken tanító oktatók számára fontosabb, mint az ilyen területeken nem tanítóknak.

A kutatási eredmények számos megfontolandó szempontot vetnek fel a hazai felsőoktatásban erősödő, az oktatók szakmai fejlődését segítő kezdeményezések számára. Ezek közül a legfontosabbak: (1) A hallgatói tanulástámogatásra fókuszáló szakmai fejlődés elképzelése a hazai oktatók széles körében elfogadott, képzési területektől kevéssé befolyásolt, ami jó kiindulópontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődésének támogatásához. (2) A képzési területek és a tanítási tapasztalatok számítanak a szakmai fejlődés támogatásánál, ugyanakkor az összefüggéseket nem szabad leegyszerűsíteni. Összességében egy-egy képzési terület sajátossága lényegesebb, mint a kemény és puha tudományterületi sajátosságok. Így derül ki, hogy alapvetően a természettudományi oktatók maradnak konzekvensen kevésbé elfogadók a tanulásközpontú irányokkal szemben; de például a műszaki terület oktatóira jellemzőbb a vizsgálatok általi szakmai tanulás. A gazdaságtudomány egy igen változó és nyitott képzési terület, képviselőire mindenféle szakmai tanulási tevékenység jellemzőbb, mint a nem gazdasági területen tanítókra. (3) A tanítási megközelítések támogatása kapcsán érdemes kiaknázni a több képzési területen szerzett tapasztalatokat, mert azok erősebbé teszik a tanulásközpontú irány iránti nyitottságot. (4) A szakmai fejlődés támogatásakor – a kezdő oktatók mellett – a több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkezőket is érdemes megcélozni.

VI. AZ OKTATÓK ELKÉPZELÉSEI AZ OKTATÓI KOMPETENCIÁKRÓL

A hazai felsőoktatási gyakorlatban az oktatók tanítási tevékenységéhez elsősorban még mennyiségi szempontok kötődnek – például, hogy egy oktató hány órát tart hetente –, de már látszódik, hogy a hallgatók megnyerése és megtartása, a képzések eredményességének növelése érdekében erősödnek a tanítás minőségi szempontjai is. Ez pedig gyakran a tanuló- vagy tanulásközpontú megközelítéssel kapcsolódik össze (vö. 1. fejezettel). Jelen fejezetben[19] ezért azzal foglalkozunk, hogy maguk a felsőoktatásban dolgozó oktatók hogyan gondolkodnak a minőségi tanítás elemeiről, az ezzel kapcsolatos felkészültségükről, valamint azzal, hogy miben látják eredményesnek vagy kevésbé eredményesnek magukat. A fejezetben ehhez az oktatói kompetenciák értelmezésére és értékelésére fogunk építeni, ami a pedagógusok tanítása és szakmai tanulása kapcsán már régebbi irány (Falus, 2006), de a felsőoktatásban ennél kevésbé erős. A fejezet célja tehát, hogy feltárjuk az oktatók kompetenciákról alkotott elképzeléseit és azt, hogy a különböző tudományterületeken dolgozó, eltérő mennyiségű tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók elképzelései mennyiben különböznek egymástól. Ehhez az előző fejezetben is használt kérdőíves vizsgálat eredményeire építünk, amit részletesen a 3. fejezet 3.2. részében mutattunk be.

1. Az oktatók elképzelései az oktatási kompetenciáik fontosságáról és észlelt eredményességéről

E fejezet is a hazai oktatók elképzeléseire fókuszál, az oktatói kompetenciák fontosságát és észlelt eredményességét tárja fel. Az oktatói felkészültségről alkotott személyes, érzelmektől sem mentes, tudatos vagy nem tudatos, igaznak vélt

[19] A fejezet kisebb módosításokkal egy korábbi tanulmányra épül. Az eredeti változat megjelent: Kálmán, O. (2019). Oktatói kompetenciák – ahogyan azt a hazai oktatók látják, *Pedagógusképzés*, 18. (1-2): 14–42.

vélekedések, azaz a nézetek olyan „szűrőként" szolgálnak, amelyeken keresztül látjuk a felsőoktatásban való tanítás lehetőségeit, és ami irányítja azt is, hogy hogyan viselkedünk, tevékenykedünk a tanítás során (vö. Borg, 2001; Falus, 2006; Kálmán, 2009). Az oktatói kompetenciákról alkotott elképzelések az oktatói nézetvizsgálatoknak csak egy szeletét jelentik: ugyanakkor mindez fontos kiindulópontja lehet az oktatói szerep professzionalizálódásáról és az oktatók szakmai fejlődéséről, tanulásáról szóló diskurzusoknak; továbbá az észlelt kompetenciák egyfajta előrejelzői lehetnek az oktatási tevékenység eredményességének is, mivel a kompetenciaérzés meghatározó a tevékenység eredményessége szempontjából (Bandura, 1993; Koltói, 2017).

Az alábbiakban tehát az oktatói kompetenciák olyan értelmezési keretét igyekszünk kialakítani, amely épít a tanuló- és tanulásközpontú megközelítések kutatási eredményeire, valamint a hazai kontextus sajátosságaira is. A *tanulásközpontú megközelítés* értelmezésekor az első fejezetben bemutatott szempontokból indultunk ki itt is. Ez a megközelítés a hallgatók aktív, konstruktív, értelmező tanulási folyamatát állítja a tanítás középpontjába, ami a tanulástámogatást minden hallgatóra kiterjeszti és kimozdul a csak kurzus szintű támogatásból (vö. Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011; Kálmán, 2013b; Prosser, Trigwell & Taylor, 1994; Kember & Kwan, 2000). A tanulásközpontú megközelítés összhangban áll a tanulási eredmények alapú tanítással, mivel fókuszál a hallgatók fejlődésére, elérendő tanulási eredményeire – még ha azok esetleg nem is mindig expliciten megfogalmazottak. Továbbá a tanulásközpontú szemlélet a tanulási eredmények alapú tanításban erős, konstruktív összehangolást is támogatja, hiszen a tanulási folyamat támogatása egyúttal a tervezés, tanulási-tanítási tevékenység és értékelés összehangolását is jelenti (Biggs & Tang, 2003; Lukács & Derényi, 2017). Végül a tanulásközpontú megközelítések a tanulás folyamatát és annak támogatását kiterjesztik az oktatók, közösségek tanulására is.

Összességében az oktatói kompetenciák azonosítása nem egyszerű, problémamentes feladat, ugyanakkor explicitté tételük a felsőoktatás számára és az oktatóknak maguknak is sokkal differenciáltabb képet adhat az oktatói tevékenységekről, azok minőségi szempontjairól, mint mondjuk a hazai gyakorlatban jellemző, az oktatási tevékenységet a megtartott órák számához kötő gyakorlat (pl. Harden & Crosby, 2000). Legfőbb előnyként értelmezhető, hogy az oktatói kompetenciák azonosításában fő szerepet játszanak az eredményes tanítással kapcsolatos kutatási eredmények. A tanítás minőségét a hallgatói tanulás eredményességéhez kötik, s így a kompetenciakeretek erősen építenek a tanulásközpontú megközelítésekre. A kompetencia fogalmát értelmezhetjük úgy, mint a szakmai kontextusban alkalmazható komplex, pszichikus sajátosságokat, amelyek az ismeretek, képességek, attitűdök komponenseit egyaránt tartalmazzák (Falus, 2006; Daniels, 2016). Meghatározásukban két fő folyamat játszik lényegi szerepet:

egyrészt az oktatói szerepek, tevékenységek összegyűjtése, elemzése, hiszen ezek alapján lehet azonosítani azokat a pszichikus feltételeket, amelyek szükségesek a tevékenységek elvégzéséhez; másrészt a kompetenciák rendszeres újraértelmezése, egyeztetése, mivel azok az intézményi kontextusok és az érintettek eredményes tanításról alkotott értelmezései szerint, valamint az idő múlásával is folyamatosan változhatnak (Falus, 2006; Lukács & Derényi, 2017).

1.1. Az oktatói kompetenciák lehetséges keretrendszerei

Az oktatói kompetenciák és sztenderdek keretrendszerének meghatározására számos kísérlet született, ezek kialakítása történhet országos szintű követelményként, kötődhetnek egyes felsőoktatási intézményekhez, intézményi prioritásokhoz, sőt vonatkozhatnak egyes szak- és tudományterületek oktatói kompetenciáira is – jellemzően a pedagógusképzőkre és az orvosi képzés oktatóira (pl. Melief, van Rijswijk & Tigchelaar, 2012-13). A kilencvenes évektől kezdve több országban – például Ausztráliában, az Egyesült Királyságban, Kanadában, az Amerikai Egyesült Államokban, Hollandiában – jelentek meg az oktatói kompetenciák meghatározására tett kezdeményezések, aminek kidolgozásában elsősorban szakmai szervezetek és a felsőoktatási intézmények vettek részt, az oktatói közösségek pedig inkább véleményezőként, a kipróbálás aktív résztvevőiként jelentek meg (Chalmers, Cummings, Elliott, Stoney, Tucker, Wicking & de St Jorre, 2014; Ödalen, Brommesson, Erlingsson, Schaffer & Fogelgren, 2019). Mivel a hazai kontextusban az oktatói kompetenciákról eddig még nem indult el szakmai vita – ez alól az egyedüli kivétel a pedagógusképzők kompetenciáinak kidolgozására vonatkozó kezdeményezés (Falus, 2015) –, az oktatói kompetenciák értelmezéséhez már kialakított, külföldi rendszerekből fogunk kiindulni (vö. Falus, 2006), elsősorban Ausztrália és az Egyesült Királyság gyakorlatából. Majd ezeket a keretrendszereket alakítjuk át, egészítjük ki a hazai felsőoktatási tevékenységek, tapasztalatok figyelembevételével. Az alábbiakban a lehetséges kompetenciaterületek értelmezésének, kialakításának módját mutatjuk be.

A keretrendszerek tartalmukban Tiegelaar és munkatársai elemzése szerint (2004) a következő főbb területekre fókuszálnak: (1) a tervezés, tanítás, tanulás támogatása és értékelés területeire, (2) a tudomány-, szakterület tanítására, (3) szervezési és együttműködési kompetenciákra, (4) tudományos vagy a szélesebb oktatói szerephez kötődő kompetenciákra. Általában ez utóbbi kategóriába tartozik a folyamatos szakmai fejlődés, a reflektálás, a felsőoktatás értékei melletti elköteleződés. Kiindulópontként használtuk ezt a csoportosítást, amit a kutatók (Tiegelaar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2004) az oktatói értékelések révén is igyekeztek megerősíteni. Vizsgálatukban az oktatók a szervezési

kompetenciaelemek (pl. időmenedzsment, PhD-sok tanítási tevékenységének szervezése, támogatása) fontosságával nem értettek egyet, ezeket nem tartották igazán szakmai-tanítási szempontból lényeges és egységesen elfogadható kritériumoknak. Ezért ezt mi is elhagytuk, és az adott kompetenciaterületnek csak a szakmai együttműködés komponensét tartottuk meg.

Mindezeket figyelembe véve a kompetencia-keretrendszer kidolgozásakor fő alapelvünk volt, hogy minél konkrétabb, tevékenységekhez kötődő kategóriákat használjunk, valamint hogy az angolszász területeken már széles körben értett és használt, tanulásközpontú pedagógiai alapfogalmakat (pl. tanulási környezet, tanulási tevékenység) közérthetőbb terminusokkal helyettesítsük (l. 6.1. táblázat).

A kialakított rendszer főbb elemei a következőképpen alakultak: a tervezés, tanulástámogatás és értékelés fő területeit külön tartottuk, ahogyan a két példaként használt keretrendszerre is jellemző, hiszen ezek a tanítás alaptevékenységei. Bár az angolszász keretrendszerekben a tudomány-, szakterület tanítása az előbbi három kompetenciaterületbe beleértődik, főként amiatt, hogy a hazai kontextusban kevésbé elterjedt a tanulásközpontú megközelítés, ráadásul a jó oktatók ismérvei esetében egy 2014-es kutatásban ez a terület az elsők közt és külön szerepelt (Soreco Research, 2014 idézi Berács, Derényi, Kováts, Polónyi & Temesi, 2015), szükségesnek tartottuk külön elemként beépíteni a rendszerbe. A nemzetközi példákban a tanulási tevékenységek tervezése magába öleli a kurzusok és a képzések szintjén történő tervezőmunkát is, s bár fontosnak tartjuk a két szint szerves összekapcsolását, a hazai kontextusban kettéválasztottuk a kompetenciaterületet a jobb érthetőség kedvéért. A hatékony tanulási környezet, tanulástámogatás és tanácsadás kompetenciaterületét összesen négy területre bontottuk. A részletezés kapcsán az általános elveinken túl fontos volt, hogy a tanulásközpontú megközelítés is érvényesüljön, a kurzusokon túli lehetséges tanulástámogatás is hangsúlyossá váljon, valamint a jól értelmezhető új feladatok, felsőoktatási kihívások is megjelenjenek (pl. a belépő hallgatók támogatása). A keretrendszerekben Tiegelaarék (2004) utolsó két csoportjának kompetenciaterületei mutatják a legnagyobb variabilitást, azaz az együttműködési és a tudományos és tágabb oktatási szerephez kötődő kompetenciaterületek. Itt alapvetően inkább az ausztrál, részletesebb keretrendszert használtuk kiindulópontként, hangsúlyoztuk az oktatói együttműködést, valamint az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést is, ami részben a kutatás, szakmai tevékenységek és tanítás integrálásához is kapcsolódik. A szakmai fejlődés alaptevékenységéhez kötődően összevontuk a gyakorlat értékelésének és vizsgálatának, kutatásának (scholarship of teaching) területét, mivel az utóbbi gyakorlata kevéssé ismert hazánkban. Valamint külön kiemeltünk egy, az innovációhoz kötődő kompetenciaterületet, az új oktatási módszerek kipróbálását. Összességében így az 5-7 elemes szakmai sztenderdek helyett egy 13 területre kiterjedő kompetencialistát alkottunk. Ez a

lista vállaltan nem ugyanolyan részletezettséggel vont be egyes kompetenciaterületeket: az újabb felsőoktatási feladatokhoz kötődő elemek részletesebben jelennek meg. A cél ugyanakkor itt nem egy keretrendszer kialakítása volt, hanem az oktatói értelmezések, preferenciák, értékelések minél pontosabb feltárása.

6.1. táblázat. Az oktatók szakmai kompetenciái Ausztráliában (Chalmers et al, 2014) és az Egyesült Királyságban (UKPSF, 2011), valamint az oktatói kompetenciák lehetséges hazai területei

Az Ausztrál Egyetemi Oktatás Kritériumainak és Sztenderdjeinek keretrendszere (AUTCAS)	Az Egyesült Királyság Szakmai Sztenderdjeinek keretrendszere (UKPSF)	A hazai felsőoktatásban dolgozó oktatók lehetséges kompetenciaterületei
A tanulási tevékenységek fejlesztése, tervezése	Tanulási tevékenységek és/vagy képzések tervezése	Kurzusok tervezése, fejlesztése
		Képzések fejlesztése, monitorozása
Tanítás, a hallgatók tanulásának támogatása	Tanítás és/vagy tanulástámogatás	A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
Értékelés és a hallgatók tanulására vonatkozó visszajelzés adása	Értékelés és visszajelzés adása a hallgatóknak	A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzések nyújtása
---	---	A tudomány- és szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása
Hatékony tanulási környezetek fejlesztése, tanulók támogatása és tanácsadás	Hatékony tanulási környezetek, tanulástámogatás és tanácsadás fejlesztése	Online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése
		A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése
		A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása
		Tehetséggondozás
A tudományos megközelítés, kutatás és szakmai tevékenység integrálása a tanítással és a hallgatók tanulásának támogatásával	Folyamatos szakmai fejlődés a szakterületen és pedagógiájában, integrálva a kutatást, az oktatásra vonatkozó tudományosságot és a szakmai tevékenység értékelését	A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
A gyakorlat értékelése és a folyamatos szakmai fejlődés		Kollégákkal való együttműködés az oktatás során
		Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében
Szakmai és személyes hatékonyság		Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem...)

1.2. A képzési területek jellemzői és a tanítási tapasztalatok szerepe

Az oktatói kompetenciák keretrendszerei kutatásokra is támaszkodva azt igyekszenek leírni, hogy az eredményes tanításhoz milyen oktatói kompetencia-feltételek szükségesek, függetlenül attól, hogy az oktatók milyen képzési területen tanítanak, kezdő vagy éppen tapasztalt oktatók. Sokszor éri kritika ezeket a keretrendszereket, miszerint túl általánosak annak érdekében, hogy különböző tudomány- és szakterületek tanítási sajátosságaira is érvényesek legyenek. A kompetenciarendszerek alapján létrehoznak sztenderdeket, kompetenciaszinteket (pl. UKPSF, 2011; Thomas, Harden-Thew, Delahunty & Dean, 2016), hogy ezzel segítsék a kezdő oktatók és a karrierjük különböző fázisaiban lévő oktatók számára is a kihívást jelentő fejlődési célok kitűzését és bizonyítását. A hazai felsőoktatásban nincsenek ilyen kiépített keretrendszerek, ezért is válhat fontossá első lépésként az oktatói elképzelések differenciált feltérképezése.

A tanítással kapcsolatos nézetek és megközelítések esetében a nemzetközi kutatások elméleti alapon (l. Shulman, 2005) és empirikus vizsgálatokban (pl. Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Stes & Van Petegem, 2014; Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2020) is találtak különbségeket tudomány-, illetve szakterületek szerint. Az empirikus vizsgálatok szerint a puha tudományok oktatói körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok képviselőinél. Továbbá az is látszik, hogy nagyobbak a különbségek a puha és kemény tudományterületek közt, mint az alap- és alkalmazott tudományterületek közt (vö. Lindblom-Ylänne et al, 2006). A 2014-ben hazai oktatók körében végzett oktatással kapcsolatos vizsgálat is feltárt tudományterületi különbségeket, például az új tanulásszervezési megoldásokat, módszereket inkább a művészeti területen oktatók tartják fontosabbnak, míg a hittudományi, műszaki, illetve természettudományos területen dolgozók kevésbé (Soreco Research, 2014 idézi Berács et al, 2015). Bár ezek a vizsgálatok a tanítási megközelítések, tevékenységek kapcsán tártak fel különbségeket, feltételezhető, hogy azok az új felsőoktatási feladatok, amelyek inkább a tanulásközpontú megközelítésekhez kapcsolódnak (pl. a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának, szocializációjának támogatása, mentorálás) szintén mutatnak majd képzési területenként eltéréseket.

A szakmai fejlődés a karrier során egyfajta előrelépést feltételez az egyes oktatói kompetenciákban is. Ugyanakkor egyre erősödik a személyes, egyedi tanulási út elfogadása, az egyéni motívumok és a kontextuális faktorok együttes rendszerszintű értelmezésének hangsúlyozása (Thomas et al, 2016; Rapos, 2016), amelyek differenciáltabbá teszik az oktatói kompetenciák változásáról alkotott képet. Az empirikus kutatások – egyelőre még főként a közoktatás (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011; de Vries, van de Grift & Jansen, 2014; Ra-

pos, 2016), de részben a felsőoktatás területén is (Ferman, 2002; Kálmán, 2016; Kálmán et al, 2020) – azt mutatják, hogy a tanulásközpontú megközelítést vallók nyitottabbak a szakmai fejlődésre (de Vries et al, 2013); valamint hogy a szakmai fejlődés és tanulás módja és intenzitása változik a karrier során (Kálmán, 2016; Kálmán et al, 2020; Rapos, 2016; Richter et al, 2011). A felsőoktatásban a kezdő oktatók inkább az informális, kollegiális tudásmegosztás útjait választották, míg a tapasztaltabbak nyitottabbak voltak a kísérletezésre (Ferman, 2002; Kálmán et al, 2020). A pedagógiai kompetenciáikat általánosságban kevésbé jónak ítélő oktatók egy hazai vizsgálatban inkább a csoportos mentorálásra, informális beszélgetésekre voltak nyitottak, míg a pedagógiai kompetenciáikat inkább jónak ítélők azok, akik szívesen olvasnak pedagógiai szakirodalmat, járnak konferenciákra. Az eredmények alapján az látszódott, hogy azok az oktatók, akik kevésbé jónak észlelik kompetenciáikat inkább az informális utakra nyitottabbak (Kálmán, 2016). Összességében tehát még nincs elég információnk arról, hogy az oktatói kompetenciák fontosságának és eredményességének észlelése és a szakmai fejlődés és tanulás útjai hogyan kapcsolódnak össze. Az látszik, hogy az észlelt kompetenciák lényegesek lehetnek a szakmai fejlődés útjainak tervezésében, valamint hogy mind az észlelt kompetenciák, mind a szakmai fejlődés és tanulás útjai differenciáltan alakulnak az oktatói karrier során. Jelen kutatás ezért az oktatói kompetenciák és a tanítási tapasztalatok összefüggését is részletesebben vizsgálja.

2. Kutatási kérdések

A hazai felsőoktatás oktatóinak körében végzett feltáró jellegű kutatás hosszú távú célja, hogy a felsőoktatásban is megerősödő oktatásfejlesztés, az oktatók szakmai fejlődésének megalapozott tervezéséhez hozzájáruljon. Ehhez meghatározó kiindulópontot jelent az oktatói kompetenciákról alkotott oktatói elképzelések feltárása. A szakirodalmi elemzésekre, az elemzett oktatói keretrendszerekre építve a következő kutatási kérdésekre keressük a válaszokat:

1. Az oktatók hogyan értelmezik kompetenciáikat, azaz milyen oktatói kompetenciákat tartanak fontosnak, és mennyire érzik eredményesnek magukat e kompetenciaterületeken?
2. Az oktatói nézetekben azonosíthatóak-e különbségek a képzési területek, valamint a tanítási tapasztalatok szerint?

3. Kutatási módszer és eszközök

Az elemzéshez a hazai oktatók körében végzett online kérdőíves vizsgálat azon adatait használtuk fel, amelyek az oktatói kompetenciákra vonatkoztak. Továbbá az elemzésbe bevontuk azokat a háttéradatokat, amelyek az oktatók képzési területi megoszlására és tanítási tapasztalataira vonatkoznak. A kérdőív általános bemutatása, a minta és mintaválasztás leírása a 3. fejezetben található, itt most csak az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos kérdés kialakítását mutatjuk be.

*Az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos elképzelések*re a kérdőívben két zárt kérdés vonatkozott, melyeket a nemzetközi szakirodalomban ismert oktatói kompetenciarendszereket elemezve, azokat a hazai kontextusra adaptálva alakítottunk ki. Így összesen 13 kompetenciaterület esetében kellett az oktatóknak eldönteniük, hogy mennyire tartják fontosnak az adott kompetenciaterületet és hogy mennyire érzik magukat eredményesnek az adott területen. A válaszokat 1-10-ig terjedő skálán kellett értékelniük. Az adatok feldolgozásához leíró statisztikai eljárásokat alkalmaztam. A képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerinti különbségek elemzésénél az oktatói kompetenciák esetében a Kolmogorov–Smirnov-próba szignifikáns volt, ezért a Kruskal–Wallis-próbát alkalmaztam.

4. Eredmények

Az eredményeket a kutatási kérdések mentén mutatjuk be. Először az oktatók vélekedését az oktatói kompetenciák fontosságáról és arról, hogy mennyire érzik eredményesnek magukat ezeken a területeken, valamint azt, hogy e kettő hogyan kapcsolódik össze az elképzeléseikben. Majd az észlelt kompetenciák esetében – mivel ez nagyobb eltéréseket mutatott, és a hosszú távú fejlesztési célok szempontjából is különösen meghatározó – összegezzük a képzési területek és a tanítási tapasztalatok szerint megmutatkozó különbségeket.

4.1. Az oktatói kompetenciák fontossága és az észlelt kompetenciák

Az oktatók a 13 kompetenciaterület közül 8 esetben a 10-es skálán 8-nál magasabbra értékelték a kompetenciák fontosságát, ami magas szintű elfogadottságot jelent (l. 6.2. táblázat). Azt lehet mondani, hogy a tervezés, tanulásszervezés, értékelés folyamatait és az új szakmai tartalmak tanítását kiemelten lényegesnek tartják. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek ezzel szemben már vegyes képet mutatnak; a tanulási környezetek és a hallgatói csoportok támogatásához kötődőek pedig inkább a kevésbé lényeges területek közé tartoznak.

6.2. táblázat. Az oktatói kompetenciák fontossága és észlelt eredményessége egy 1-10 terjedő skálán (N=960)

	Fontosság		Észlelt eredményesség	
	Rangsor	Átlag és szórás	Rangsor	Átlag és szórás
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése	1.	9,13 (1,25)	5.	8,20 (1,86)
A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása	2.	8,99 (1,33)	1.	8,51 (1,56)
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása	3.	8,82 (1,47)	3.	8,39 (1,71)
Kurzusok tervezése, fejlesztése	4.	8,66 (1,62)	2.	8,49 (1,87)
A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása	5.	8,50 (1,64)	6.	7,84 (1,94)
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során	6.	8,41 (1,85)	4.	8,28 (1,99)
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése	7.	8,27 (1,97)	7.	7,69 (2,20)
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása	8.	8,16 (2,11)	8.	7,00 (2,70)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése	9.	7,95 (2,00)	10.	6,84 (2,45)
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében	10.	7,58 (2,26)	9.	6,87 (2,80)
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem…)	11.	7,17 (2,44)	11.	6,53 (2,79)
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása	12.	6,37 (2,59)	12.	5,64 (2,78)
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése	13.	6,10 (2,66)	13.	5,27 (2,87)

Ha részleteiben nézzük, akkor az oktatók a legfontosabb kompetenciaterületnek a tehetséges hallgatók tanulásának segítését tartják, ami fontosságát tekintve teljesen elszakad a többi hallgatói csoport (pl. újonnan érkezők) speciális támogatásától. Ezt követik azok a kompetenciák, amelyek elsősorban a szakmai tartalmak tanításához, értékeléséhez, tervezéséhez kötődnek, azaz a szakterület új elemeinek tanítása; a hallgatók tanulásának, eredményességének értékelése; valamint a kurzustervezés. Ezek a kompetenciaterületek tehát elsősorban nem a tanulásközpontú pedagógiák megvalósításához szükségesek, főként, ha azt is számításba vesszük, hogy a korábbi kutatások szerint (Soreco Research, 2014 idézi Berács et al, 2015; Vámos, 2011) az értékelés területén nem jellemző az új tanulásközpontú, tanulási eredményekhez kötődő megoldások keresése. Ugyanakkor a legfontosabbak közt szerepel a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása is, ami a tanulásközpontú irány elfogadottságának növekedését is jelzi.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz kötődő kompetenciaterületek közül a kollégákkal való együttműködés és a saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése az, ami kiemelten lényeges az oktatók számára. Ezzel összevetve viszont az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés vagy az új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása kevésbé fontos szempont. Mindez a szakmai fejlődés és tanulás területén azt mutatja, hogy inkább a saját egyéni tanítási gyakorlatra figyelnek, és hogy a szélesebb körű együttműködésre, tudásmegosztásra kevésbé nyitottak.

A legkevésbé lényeges területek azok, amik a tanulási környezetekhez, hallgatói csoportok támogatásához kötődnek. Ez alól csak a tehetséges hallgatók segítése kivétel. A hazai oktatók ezek közül is legkevésbé az online tanulási környezetek tervezését, valamint az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítését tartják fontos területnek. Ezek azok a területek egyébként, amelyek leginkább újfajta feladatokat jelentenek a felsőoktatás számára.

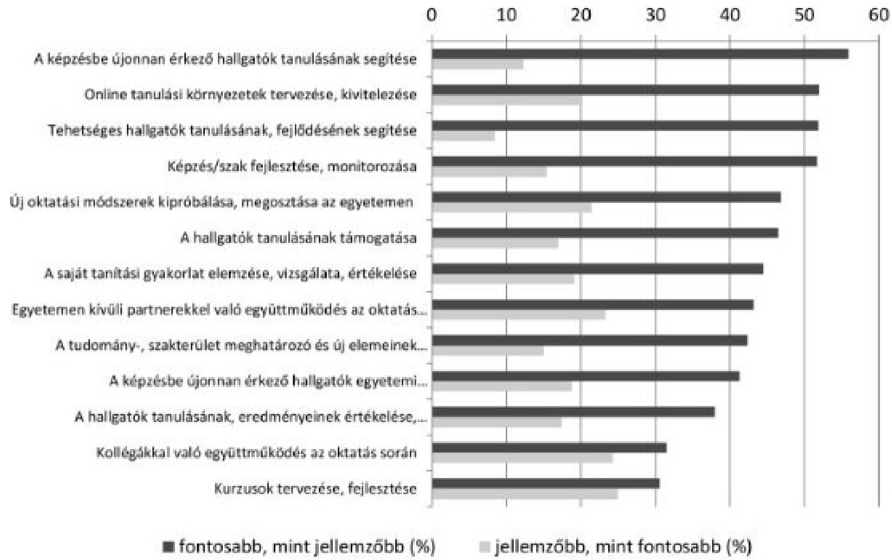
Összevetve az oktatói kompetenciák megítélt fontosságát és észlelt eredményességét, azt találtuk, hogy az oktatók éppen azokon a területeken érzik magukat a legkevésbé kompetensnek, amely területeket egyébként nem is tartanak annyira fontosnak. Az online tanulási környezetek fejlesztése, a képzésbe újonnan érkező hallgatók szocializációjának támogatása, az új oktatási módszerek kipróbálása és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés bár mind fontosságban, mind az észlelt eredményesség szempontjából sereghajtó, ezeknél a válaszoknál a legnagyobb szórás. Mindez azt is jelenti, hogy az oktatók éppen ezekről a területekről gondolkodnak igen különbözően, mondhatni szélsőségesen.

A fontosabbnak ítélt kompetenciaterületek esetében viszont ez a megfeleltetés már nem ilyen egyértelmű. Legeredményesebbnek a szakterületük újdonságainak tanításában, a kurzusok tervezésében, fejlesztésében és a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelésében tartják magukat. A tehetséggondozásban és a hallgatók tanulásának facilitálásában az előbbieknél és a fontossághoz viszonyítva is kevésbé érzik magukat kompetensnek. Bár a hallgatói támogatás kompetenciái alá csoportosítottuk a tehetséges tanulók segítését, a képzésbe újonnan érkezők tanulásának és szocializációjának támogatását is, jól látszik, hogy a felsőoktatás oktatói ezek közül messze a tehetséggondozást tartják a leglényegesebbnek, s magukat is eredményesebbnek e területen. Összességében tehát a sokféle hallgatói csoport támogatása nem egységesen lényeges az oktatók számára, és nem is érzik magukat egyformán eredményesnek. Azaz a tanulástámogatáshoz általában kapcsolódó elképzelés, hogy az minden hallgató támogatásához kötődik – ilyen formában nem jelenik meg a hazai felsőoktatásban.

Érdemes összevetni azt is, hogy az oktatók vélekedésében milyen módon kapcsolódik össze az adott kompetencia fontossága és saját eredményességük megítélése, hiszen amennyiben az oktató fontosabbnak tart egy adott kompetenciaterületet, mint amennyire magára nézve jellemzőnek, az ösztönzően hathat

a szakmai fejlődésére és tanulására. Mindehhez három oktatói csoportot alakítottunk ki: (1) akik fontosabbnak tartják, mint amennyire eredményesnek észlelik az adott kompetenciaterületet, (2) akik eredményesebbnek látják magukat, mint amennyire fontosnak érzékelik a kompetenciaterületet és végül (3) akik ugyanúgy ítélik meg az adott kompetencia fontosságát és eredményességét. Az alábbi ábrán (l. 6.1. ábra) csak az első két csoport eredményeit mutatjuk meg, mivel az oktatói kompetenciák fejlesztése szempontjából ezek a leginkább tanulságosak.

6.1. ábra. Az oktatói kompetenciaterületek fontosságának és eredményességének megítélése (N=960)



Az oktatók nagyobb része fontosabbnak, mint amennyire magára nézve jellemzőnek látja a kompetenciákat, ami ugyan nem meglepő, de az oktatók szakmai fejlődése szempontjából lényeges kiindulópont lehet. Az oktatók több mint 50 százaléka érezte úgy, hogy ahhoz képest, mennyire lényeges az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása; az online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése; a tehetséggondozás vagy a képzés fejlesztése, annyira nem észlelik erősnek kompetenciáikat ezeken a területeken. A négy elemből három erőteljesen a felsőoktatás új feladataihoz tartozik: felértékelődött az új hallgatók támogatásának szükségessége, csakúgy, mint az online tanulás tervezése és a szakok professzionális gondozása. A tehetséggondozás ezzel összevetve egy hagyományosabb, de az oktatók számára messze a legfontosabb feladat- és kompetenciakör. Ráadásul ez az a terület, ahol a legkisebb azon oktatói csoport aránya, aki jobbnak érzékeli a kompetenciáját, mint amennyire jellemzőnek.

A kurzusok tervezése, fejlesztése és a kollégákkal való együttműködés területei azok, amelyek a legkevésbé nyitottak a változtatásokra. Ezeknél a területeknél gondolja a legkevesebb oktató, hogy fontosabbak lennének, mint amennyire jellemző rájuk. Ráadásul ezeknél a kompetenciáknál az oktatók kb. 25%-a érzi úgy, hogy eredményesebb az adott területen, mint amennyire fontosnak tartja azt. Ezeken kívül az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés; valamint az új oktatási módszerek kipróbálásának, megosztásának területeinél látjuk még, hogy közel az oktatók egynegyede hisz abban, hogy kevésbé fontosak e területek, mint amennyire jellemző rájuk. Pedig ezek a kompetenciaterületek jelentős szerepet játszhatnak a felsőoktatás képzési, tantervi fejlesztéseiben, valamint az oktatói szakmai fejlődés és tanulás eredményes módjainak megvalósításában (ld. együttműködésre épülő tanulás, fejlesztésbe, innovációba ágyazott tanulás).

4.2. Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a különböző képzési területeken

Az egyes kompetenciaterületek eredményességének észlelése eltérő mértékben különbözik a képzési területek szerint. Az észlelt kompetenciák a következő három esetben függnek legkevésbé a képzési területektől: a tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása; a kurzusok tervezése, fejlesztése; valamint a kollégákkal való együttműködés kapcsán. A fentebbi kompetenciák mindegyike az első négy legeredményesebbnek észlelt kompetencia körébe tartozik. Képzési területenként a legjelentősebb különbségek pedig a következőkben találhatóak: a hallgatók tanulástámogatásában, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítésében, az online tanulási környezetek tervezésében, kivitelezésében, valamint az új módszerek kipróbálásában, megosztásában, melyek mindegyike kötődik a tanulásközpontú megközelítés új feladataihoz. Az alábbiakban a képzési területi sajátosságokra legszenzitívebb kompetenciaterületeket részleteiben is elemezzük (l. 6.3. számú táblázat).

Az észlelt oktatói kompetenciák képzésterületenkénti összehasonlításának leglényegesebb eredménye, hogy többnyire akkor érzékelik az oktatók jobbnak a kompetenciáikat, ha nemcsak egy adott képzési területen tanítanak, hanem több szak-, illetve tudományterületen is. Ez alól tipikus kivétel a pedagógusképzés és a sporttudomány, ahol csak az adott szakterületen tanítók észlelt kompetenciájának értéke magasabb, mint amikor mellette más képzési területen is tanítanak. Mindezt viszont lehet magyarázni a képzési területek közvetlen pedagógiai kapcsolataival is. A hittudomány területén előforduló hasonló mintázat értelmezése kapcsán ugyanakkor ez nem mondható el, a kapott eredményeket viszont a nagyon kis elemszám miatt óvatosan kell kezelnünk.

6.3.táblázat. A több képzési terület mentén eltérően észlelt oktatói kompetenciák átlagai, szórásai és különbségük

Észlelt kompetencia-terület (M, SD)	Képzési terület	Csak az adott képzési területen oktat (M, SD)	Az adott képzési terület mellett máshol is oktat (M, SD)	Nem oktat az adott képzési területen (M, SD)	Kruskal–Wallis-próba
A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása (M=7,84; SD=1,94)	Agrár	7,03 (2,21)	**7,89** (1,81)	7,87 (1,93)	H(2)=6,48**
	Bölcsészet	8,12 (1,77)	**8,39** (1,27)	7,73 (2,02)	H(2)=8,13**
	Műszaki	7,29 (2,05)	7,47 (2,01)	**7,94** (1,91)	H(2)=12,23*
	Pedagógusképzés	**8,40** (1,30)	8,26 (1,91)	7,78 (1,96)	H(2)=7,35**
	Sport	**9,46** (1,13)	8,83 (1,30)	7,79 (1,95)	H(2)=19,93*
	Természet	7,32 (1,90)	7,33 (2,24)	**7,92** (1,91)	H(2)=11,36*
A képzésbe újonnan érkező egyetemi hallgatók szocializációjának segítése (M=5,64; SD=2,78)	Bölcsészet	6,12 (2,80)	**6,76** (2,24)	5,43 (2,79)	H(2)=21,19*
	Orvos- és egészségt.	4,74 (2,83)	**6,38** (2,75)	5,76 (2,74)	H(2)=17,88*
	Pedagógusképzés	**6,90** (2,54)	6,75 (2,51)	5,49 (2,78)	H(2)=21,51*
	Sport	7,62 (1,76)	**7,70** (2,10)	5,56 (2,78)	H(2)=20,23*
	Társadalom	5,88 (2,32)	**6,77** (2,46)	5,53 (2,79)	H(2)=14,29*
	Természet	4,56 (2,49)	4,89 (2,95)	**5,77** (2,76)	H(2)=16,27*
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése (M=5,27; SD=2,87)	Gazdaság	6,23 (2,64)	**6,96** (2,51)	5,09 (2,87)	H(2)=28,61*
	Hittud.	3,00 (2,53)	3,00 (2,83)	**5,31** (2,86)	H(2)=11,42*
	Informatika	5,55 (3,25)	**6,71** (3,12)	5,17 (2,82)	H(2)=14,51*
	Műszaki	5,11 (2,97)	**6,74** (2,62)	5,15 (2,85)	H(2)=20,43*
	Művészeti, -közvetítési	2,50 (2,51)	**5,71** (3,12)	5,28 (2,86)	H(2)=7,78**
	Orvos- és egészségt.	4,72 (2,91)	5,03 (2,42)	**5,37** (2,88)	H(2)=6,51**
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása (M=6,53; SD=2,79)	Hittud.	5,50 (3,08)	4,25 (2,73)	**6,56** (2,78)	H(2)=8,10**
	Informatika	5,50 (2,86)	**7,06** (2,94)	6,54 (2,77)	H(2)=7,87**
	Művészet, -közvetítési	7,00 (2,98)	**8,21** (2,52)	6,50 (2,79)	H(2)=7,21**
	Pedagógusképzés	**7,93** (1,89)	7,48 (2,64)	6,39 (2,80)	H(2)=20,96*
	Természet	5,58 (2,77)	6,17 (2,58)	**6,62** (2,79)	H(2)=10,48*

*Megjegyzés: A használt skála 1-10-ig terjedt. A táblázatban az átlagokat és zárójelben a szórást tüntetjük fel, félkövérrel szedve pedig a legmagasabb átlagot emeljük ki. A szignifikancia szint esetében *p<0,05, **p<0,01 jelöléseket használjuk. (N=960)*

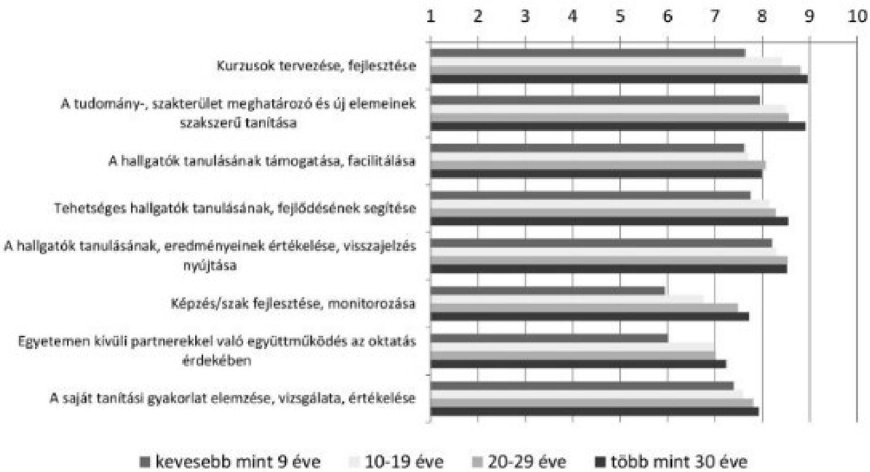
A hallgatók tanulásának támogatása kompetencia kevésbé jellemző az agrár-, a műszaki és a természettudomány oktatóira, viszont a bölcsészeti, a pedagógusképzési és a sporttudományi területen erősebb, összevetve azokkal, akik ilyen területen nem tanítanak. A szintén tanulásközpontúsághoz kötődő kompetenciaterület, *az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése* kapcsán pedig azt látjuk, hogy a több képzési területen való tanítás különösen pozitívan befolyásolja az észlelt kompetenciát. Az orvos- és egészségtudomány, valamint a társadalomtudomány oktatói körében is akkor észlelik legpozitívabbnak a kompetenciáikat, ha az adott képzési terület mellett máshol is tanítanak. A kemény tudományok képviselői itt is alacsonyabbra értékelik a kompetenciáikat, akár a hallgatók tanulástámogatása kapcsán: a csak orvos- és egészségtudomány területén oktatókra, valamint a természettudományi képzésben tanítókra is ez a kompetencia kevésbé jellemző.

Az online tanulási környezetek tervezése különösen erős a gazdasági, informatikai, műszaki területen oktatók körében, főként, ha még más képzési területeken is tanítanak. Ezzel szemben az orvos- és egészségtudományi, valamint a hittudományi terület oktatói ezt a kompetenciaterületet alacsonyabb szintűnek észlelik. Azaz ezen a kompetenciaterületen a kemény- és puhatudományok közti tipikus különbségek nem észlelhetőek, a kemény tudományterületek képviselői jobbnak és kevésbé jónak is észlelik a kompetenciáikat. Az *új módszerek kipróbálását, megosztását* is eltérően észlelik az egyes képzési területek oktatói: a pedagógusképzés, a művészeti és művészetközvetítési képzési terület, valamint az informatika mellett mást is tanító oktatók eredményesebbnek tartják magukat. Míg a hittudomány és a természettudomány képviselői kevésbé jónak észlelik ezt a kompetenciaterületüket.

4.3. *Az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége a tanítási tapasztalatok fényében*

Lényeges összefüggés, hogy éppen azok a kompetenciaterületek, ahol a képzési területek szerint nagyobb különbségek vannak az oktatók közt, azok nem szenzitívek a tanítási tapasztalat növekedésére – ami különösen meghatározó, hiszen ezek a területek kifejezetten a felsőoktatás újfajta feladataihoz kapcsolódnak (l. 7.3. számú táblázat). Ez alól a hallgatók tanulásának támogatása kivétel, ahol a képzési terület mellett számít a tanítási tapasztalat is. A 13 kompetenciaterület közül nyolc változik a tanítási tapasztalat növekedésével (l. 6.2. ábra).

6.2.ábra. Az oktatók azon észlelt kompetenciaterületei, amelyek a tanítási tapasztalattal szignifikánsan változnak (N=960)



Szignifikáns különbségeket tehát egyfelől a hallgatók tanulástámogatása terén találtunk (H(3)=12,50 p<0,01), bár itt nem beszélhetünk ugrásszerű, nagymértékű változásokról. Másfelől a legtöbb különbséget a hagyományosan is lényeges felsőoktatási tevékenységekben tapasztaltunk, azaz a tudományterületek új elemeinek tanítása (H(3)=58,43 p<0,01), a kurzusok tervezése (H(3)=87,90 p<0,01), a tehetséggondozás (H(3)=29,38 p<0,01) és a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése (H(3)=11,19 p<0,05) terén. A legjelentősebb változások a kezdő/első oktatói időszak (1-9 év tanítási tapasztalat) után következnek be, de alapvető tendencia, hogy a tanítási tapasztalattal a kompetenciaérzet fokozatosan nő. Ez alól csak a hallgatók tanulásának támogatása kompetenciaterület kivétel, ahol a 20-29 éve tanítók érzik magukat a legkompetensebbeknek, és ebben az esetben az ugrásszerű kompetencianövekedés is inkább a második, nem pedig a kezdő időszak után jelenik meg. További kivétel az értékelés kompetenciaterülete, aminek megítélése 20 év után már nem változik jelentősen. Az oktatói kompetenciák harmadik csoportja, ahol jelentős különbségeket találtunk, olyan tevékenységekhez kapcsolódik, amelyek részben már szervezeti, tanszéki szintű feladatként jelennek meg. Jellemző lehet, hogy az oktatók ezekbe a feladatokba aktívan, irányító szerepben csak a pályájuk későbbi szakaszában vonódnak be: ilyen például a képzésfejlesztés (H(3)= 62,70 p<0,01) és az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés (H(3)=25,64 p<0,01). Jól látszik az is, hogy ezeknél a kompetenciaterületeknél már nemcsak az első 10 év után van egy ugrásszerű változás, hanem a képzésfejlesztésben 20 év után, a külső partnerekkel való együttműködésben pedig

30 év után. A szakmai fejlődéshez kötődő kompetenciaterületek közül pedig a saját tanítási gyakorlat elemzése, értékelése az, ami a tanítási tapasztalatokkal kisebb mértékben, de fokozatosan nő ($H(3)= 16,24$ $p<0,01$).

5. Az eredmények értelmezése

Mivel a felsőoktatásban is egyre nagyobb figyelmet kap a tanítás minősége, fejlesztése, előtérbe kerül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása. Ehhez pedig lényeges kiindulópont lehet, hogy az oktatók hogyan értelmezik az oktatási kompetenciákat, milyen területeken látják eredményesnek, kevésbé eredményesnek magukat. E fejezetben éppen ennek feltárására vállalkoztunk a hazai felsőoktatási kontextusban.

A kompetenciák értelmezésében nagy jelentősége van a tanulásközpontú megközelítés megjelenésének, erősödésének, hiszen ez növelheti a hallgatók tanulási eredményességét, a tanítás minőségét a felsőoktatásban. A tanulásközpontú megközelítés jelenti a tanulástámogatásra, a minden hallgatói csoport bevonására, a komplex tanulási környezetekre, a tanulási eredmények fejlesztésére való figyelést, csakúgy, mint az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának felértékelődését. Az eredmények alapján azt látjuk, hogy a tanulásközpontú megközelítés bizonyos elemei fontossá válnak az oktatói gondolkodásban: egyes területeken erősebben, mint a tanulástámogatás vagy a szakmai fejlődés és tanulás kapcsán, más területeken viszont kevésbé, mint a minden hallgatói csoport támogatása vagy a tanulási környezetek fejlesztése.

A legfontosabb oktatói kompetenciák közt szerepelnek a kurzustervezéssel, hallgatói értékeléssel, az új tartalmak tanításával és a tanulástámogatással kapcsolatos területek, amelyek a tervezés, tanulásszervezés, értékelés alaptevékenységeinek hármasát mutatják. Ezek közül az alapfeladatok közül ugyanakkor csak a *hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása* (ösztönzése) kötődik egyértelműen a tanulásközpontú megközelítéshez, viszont ez a terület bekerül a legfontosabb kompetenciaterületek közé. Tovább árnyalja a képet, hogy *a kurzusok tervezése, fejlesztése* és a *hallgatók tanulásának, eredményének értékelése* esetében is az oktatók kifejezetten elégedettek a kompetenciáikkal. Az oktatók közül ráadásul a *kurzusok tervezése, fejlesztése* kapcsán érzik legtöbben, hogy ebben eredményesebbek, mint amennyire fontosnak tartják, és itt van a legkevesebb olyan oktató is, aki fontosabbnak tartja ezt a kompetenciaterületet, mint amennyire jellemzőnek magára nézve. Mindez azt jelenti, hogy a tervezés és értékelés területén nagyfokú az oktatói elégedettség, nem látszik, hogy a szakmai fejlődés szempontjából prioritásként gondolnának ezekre a területekre. Ez valószínűleg összefügg azzal, hogy ezeken a területeken nem erősödött meg a tanulásközpontú és a tanulási eredmények

alapú megközelítés, ami egybehangzik a korábbi hazai kutatási eredményekkel (l. Soreco Research, 2014 idézi Berács et al, 2015; Vámos, 2011).

A tanulásközpontú megközelítés azon elemei, amelyek a minden hallgatói csoport támogatásához és a tanulási környezetek fejlesztéséhez kötődnek, kevéssé erősek az oktatók kompetenciákról való gondolkodásában. Meglepő eredmény, hogy az oktatók a *tehetséges hallgatók segítését* minden egyéb oktatási tevékenységnél és kompetenciánál fontosabbra értékelik, ezáltal messze elszakad fontossága *a képzésbe újonnan érkező hallgatói csoportok* támogatásától, amelyek inkább a kevéssé fontos és az oktatókra kevéssé jellemző kompetenciák körébe tartoznak. A tehetséges hallgatók segítésének ilyen mértékű fontossága és elszakadása a többi hallgatói csoport támogatásától pedig éppen szembe megy a minden hallgató támogatására kiterjedő tanulásközpontú megközelítéssel. Ugyanakkor az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása és a tehetséges hallgatók segítése esetében az oktatók kb. 50 százaléka érzékeli fontosnak, de magára nézve kevésbé jellemzőnek az adott kompetenciaterületet, ami lényeges ösztönzője lehet az e területeken elinduló szakmai fejlődésnek: akár a tehetséggondozás tömegoktatásbeli gyakorlatának újragondolásáról van szó, akár új feladatok megerősödéséről. Az *online tanulási környezetek tervezése* ugyan a sereghajtó a kompetenciák fontossági sorrendjében, de az oktatók kb. fele ebben az esetben is fontosabbnak értékeli a kompetenciát, mint amennyire magára jellemzőnek, ami egyfajta kiindulópontja lehet a változásoknak. Összességében az oktatói vélekedések alapján e területnél merül fel leginkább annak kérdése, hogy bár a technológiai változások új kihívásokat és feladatokat hoznak a felsőoktatás számára, ez mennyiben kapcsolódik az oktatói kompetenciák bővüléséhez. A vizsgálat óta eltelt időszak távolléti oktatással összefüggő tapasztalatai ugyanakkor feltételezhetően változtatnak az oktatók megítélésén.

A szakmai fejlődéshez és tanuláshoz tartozó kompetenciaterületeket nem egységesen ítélik meg az oktatók. Alapvetően a *kollégákkal való együttműködést* és a *saját tanítási gyakorlat elemzését, vizsgálatát* fontosnak tartják, s különösen a kollégákkal való együttműködés terén a kompetenciáikat igen jónak is látják. Ugyanakkor az oktatás fejlesztése és a szakmai fejlődés szempontjából is jelentős *új oktatási módszerek kipróbálását, megosztását* vagy *az egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködést* sem különösen fontosnak, sem különösen jellemzőnek nem tartják magukra nézve. Pedig a korábbi vizsgálatok alapján úgy tűnt, hogy a módszertani megújulásra, új tanulásszervezési megoldásokra elég nyitottak az oktatók (Soreco Research, 2014 idézi Berács et al, 2015; Vámos, 2011). E terület kevésbé pozitív megítélése meglepő, és sajnos összefügghet azzal is, hogy az érthetőség miatt, példaként megadott projekt és tükrözött osztályterem azt hívta elő az oktatókban, hogy itt nagyobb léptékű módszertani újításokról van szó. A kollegiális együttműködés kompetenciájának ilyen mértékű pozitív értékelése

pedig veszélyt is rejthet magában, hiszen az együttműködés különböző szintjei más mértékben erősíthetik a tanulásközpontú megközelítést (pl. Little, 1990; Doppenberg, den Brok & Bakx, 2012), a korábbi eredmények pedig éppen azt mutatják, hogy a tanuló szakmai közösségekként megjelenő együttműködés ritka (Tókos & Kovács, 2015).

Összességében tehát az oktatói kompetenciák közül a „hagyományosabb" alapfeladatok a fontosabbak, és ebben érzik az oktatók magukat eredményesebbnek is; az olyan új feladatok, mint az újonnan érkező hallgatók támogatása, képzésfejlesztés, online tanulási környezetek stb. esetében viszont kevésbé fontosnak látják ezeket, és magukat kevésbé eredményesnek ítélik. Ugyanakkor egyfajta ösztönző lehet a változásokra, hogy ezeken a területeket általában az oktatók kb. fele fontosabbnak, mint amennyire eredményesnek érzi magát.

Az oktatói kompetenciák differenciált képének felrajzolásához, és az erre építhető lehetséges beavatkozási pontok azonosításához a második kutatási kérdésre válaszolva megvizsgáltuk, hogy a képzési területek és a tanítási tapasztalatok hogyan alakítják az oktatói vélekedéseket. Az eredmények alapján a legfőbb megállapításaink a következők: (1) az egyes kompetenciaterületek észlelt eredményessége vagy inkább a képzési területek, vagy inkább a tanítási tapasztalatok fényében változik, (2) a tanulásközpontú megközelítés megjelenéséhez kötődő kompetenciák inkább a képzési területek mentén változnak, míg a hagyományosabb, nem feltétlenül a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciaterületek a tanítási tapasztalatok mentén, végül (3) egyedül *a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása* kompetencia az, ami szenzitív a képzési területek és a tanítási tapasztalatok változására is.

A képzési területek tehát leginkább a tanulásközpontú megközelítést erősítő kompetenciák kapcsán válnak fontossá. *A hallgatók tanulástámogatása, az újonnan érkező hallgatók szocializációjának segítése* esetében visszaköszönnek a nemzetközi kutatások eredményei (Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne et al, 2006; Stes & Van Petegem, 2014; Kálmán et al, 2020): e kompetenciaterületek esetében is a puha tudományok oktatói (pl. bölcsészet, pedagógusképzés) eredményesebbnek észlelik magukat a kemény tudományok képviselőinél (pl. természettudományi, agrár). Ugyanakkor *az online tanulási környezetek tervezésé*ben, valamint *az új módszerek kipróbálásában, megosztásá*ban már differenciáltabb a kép. A műszaki és informatikai képzés oktatói is eredményesnek érzik magukat csakúgy, mint a puha tudományok képviselői – különösen pedig akkor, ha nem csak egy képzési területen dolgoznak. Az eredmények megerősítik a képzési területek eltérő oktatási sajátosságait, a tipológiák ma már túlzóan leegyszerűsítő voltát. Összességében pedig kiemelendő a több képzési területen való tanítás pozitív hatása a kompetenciák eredményességének érzékelésére, még a kemény tudományok esetében is. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a természettudományi terület

oktatói azok, akik leginkább és legkonzekvensebben kevésbé jónak érzik ezeket a kompetenciáikat.

A hagyományosabb oktatói kompetenciaterületeken számít jobban a tanítási évek száma (pl. a *kurzusok tervezése; a tudomány-, szakterület új eredményeinek tanítása; a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése*). Jellemzően az első kezdeti időszak (9 év alatti tanítási tapasztalat) után látható egy ugrásszerű növekedés, bár több terület esetében ez az emelkedés inkább 20 év után következik be (pl. *a hallgatók tanulásának támogatása; a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése; képzésfejlesztés*). Mindez jelezheti azt, hogy ezeken a területeken működik a szakmai szocializáció, a gyakorlatközösségekben való informális tanulás, ami különösen az első időszakban jelentős hatású. Ugyanakkor bizonyos kompetenciaterületek – többek közt az inkább vezetői feladatokhoz is köthető *képzésfejlesztés, egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés* – fejlődése későbbi időszakokban is meghatározó.

A tanulásközpontú megközelítés szempontjából kiemelten érdemes foglalkozni *a hallgatók tanulásának támogatása* kompetenciaterülettel, ami inkább a puha, mint a kemény tudományterületek oktatói körében erősebb. A tanítási tapasztalatok mentén pedig nem a szokásos, kezdeti időszak utáni kompetenciaérzet növekedését mutatják, hanem 20 év tanítási tapasztalat után találtunk egy ugrásszerű növekedést. Mindez azt jelenti, hogy az oktatók szakmai fejlődése és tanulása során a tanulásközpontú megközelítés lassabban erősödik meg. A szakmai fejlődés támogatásának, a beavatkozásoknak pedig nemcsak a kezdő időszakban lehet jelentősége, hiszen e kompetenciaterület eredményességének érzékelése kifejezetten a pálya későbbi időszakában erősödik fel, ráadásul számos, a tanulásközpontú megközelítéshez szorosan kapcsolódó kompetenciaterület alakulása szempontjából nem is játszik szerepet a tanítási tapasztalat.

Végül a kutatás korlátai közt számba kell venni, hogy az eredmények egy önkitöltős kérdőíves adatfelvételből származnak, s hogy annak ellenére, hogy az oktatói kompetenciákat igyekeztünk a hazai kontextusra adaptálni, bizonyos területek értelmezése így is problémát jelenthetett az oktatók számára. Bár a kompetenciák megfogalmazása részben idegenül hathatott, olykor nehezebben értelmezhető lehetett, a kompetenciaterületek előzetes kialakítását továbbra is hasznosnak tartjuk, mert így az oktatók a kompetenciaterületek szélesebb köréről tudtak véleményt formálni. Éppen ezért a további kutatásokban érdemes majd egy-egy kompetenciaterületet mélyebb értelmezésére vállalkozni (pl. *a hallgatók tanulásának támogatása* vagy *a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése*).

6. Gyakorlati implikációk

A kutatás során kialakított oktatói kompetenciaterületek bár nem törekednek egy teljes és koherens keretrendszer megteremtésére, az eredmények alapján úgy tűnik, jól tudták megragadni a hazai felsőoktatás tipikus tevékenységeire épülő kompetenciaterületeket. Így azt gondoljuk, hogy használható e lista az oktatók önreflexiójának, szakmai tanulásuk megtervezésének támogatásához. Ugyanakkor a kompetenciák leírásában hasznos a tervezés és értékelés területének további részletezése annak érdekében, hogy a tanulásközpontú megközelítés sajátosságai, illetve hiányai egyértelműen látszódjanak.

A kutatás eredményei továbbá felhívják a figyelmet az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásakor fellépő nehézségekre, a kiaknázható lehetőségekre. Ilyen kiaknázható lehetőségként a következőket látjuk az eredményeink alapján: (1) az oktatók a hallgatók tanulásának támogatását, facilitálását a legfontosabb kompetenciaterületek közt tartják számon, tehát az ezen a területen való fejlődés érdekében nyitottak lehetnek a tanulásra. (2) A tanulásközpontú megközelítés szempontjából igen releváns kompetenciáikat jobbnak értékelik azok az oktatók, akik több képzési területen is tanítanak, tehát ennek tudatosítása, kiaknázása, elősegítése előnyös lehet a szakmai fejlődés és tanulás támogatása során. Az eredményeink továbbá azt mutatják, hogy (3) a tanulásközpontú megközelítés erősödését hozó kompetenciaterületek fejlődése nem szenzitív a tanítási tapasztalatokra, ráadásul a többi kompetenciaterületen is az eredményesség növekedésének érzése nemcsak a kezdeti időszakban, hanem később is ugrásszerű változásokat mutat. Mindez pedig óvatosságra int annak kapcsán, hogy a felsőoktatásban a szakmai fejlődés és tanulás támogatásának elsődleges célcsoportjai a kezdő oktatók legyenek, és inkább az oktatói karrier hosszabb időszakára fókuszált támogatás mellett teszi le a voksot. Végül az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása során problémát jelenthet a „túlzó elégedettség" is. Úgy tűnik, hogy az oktatók bizonyos kompetenciaterületekkel igencsak elégedettek, sőt talán még kritikusak is, hiszen kevésbé tartják fontosnak, mint amennyire jellemzi őket. Ezek közé tartozik elsősorban a kurzusok tervezése, fejlesztése; a kollégákkal való együttműködés az oktatásban; valamint a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése. E területek támogatása önmagától nem fog vonzóvá válni az oktatók számára, így különös figyelmet kell fordítani e kompetenciaterületek komplexitásának tudatosítására.

VII. OKTATÓI NÉZETEK HATÁSA A SZAKMAI FEJLŐDÉS ÉS TANULÁS GYAKORLATAIRA

A tanulás és tanítás világának változásait sokféleképpen meg lehet közelíteni a felsőoktatásban, vizsgálhatjuk az innovációk megjelenését, terjedését (Halász, 2018b), fókuszálhatunk elsősorban a felsőoktatási környezet és szervezet változást, tanulást támogató és hátráltató sajátosságaira (Horváth, 2019), de figyelhetünk azokra az egyéni szintű oktatói jellemzőkre is, amelyek elősegíthetik a tanulást és változást. Ebben a fejezetben arra a kérdésre keressük a választ, hogy egy olyan hazai felsőoktatási kontextusban, ahol az oktatók szakmai fejlődésnek és tanulásának még nincsenek régóta működő, rendszer szinten tervezett és kiépített támogatási módjai, mik azok a személyes oktatói elképzelések, nézetek, amelyek elősegíthetik az oktatók különböző szakmai tanulási útjait. A kutatás ezen szála tehát azt vizsgálta, hogy az oktatói nézetek, jelen esetben az oktatók szakmai tanulással kapcsolatos nézetei, valamint az észlelt pedagógiai kompetenciájuk milyen szakmai tanulási formákat, utakat tudnak megerősíteni.

1. Problémafelvetés

A kutatások elsősorban az oktatók tanítással kapcsolatos nézeteire fókuszálnak (Kember & Kwan, 2000; Prosser, Trigwell, & Taylor, 1994; Trigwell & Prosser, 1996; Samuelowicz & Bain, 2001; Norton, Aiyegbayo, Harrington, Elanderd, & Reddye, 2010), és kevésbé érintik azt, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak saját oktatói tanulásukról. Pedig az, hogy hogyan értelmezik saját szakmai fejlődésüket, tanulásukat, befolyásolja azt, hogy milyen tanulási lehetőségeket keresnek, illetve hogy hogyan reagálnak a felkínált tanulási lehetőségekre. E fejezetben tehát arra keressük a választ, hogy az oktatók saját szakmai fejlődésükről, tanulásukról, valamint pedagógiai kompetenciáikról alkotott nézetei hogyan hathatnak a szakmai tanulás preferált módjaira.

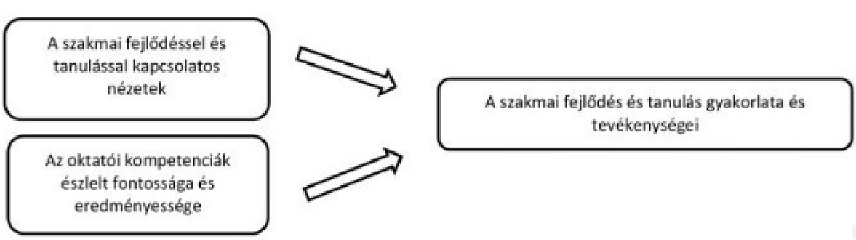
Az oktatók módszertani kompetenciáinak fejlesztése egyre erősödik a hazai felsőoktatási intézményekben, a sokféle kezdeményezés és megoldás reflexiói vi-

szont egyelőre elmaradtak. Ebben az időszakban pedig különösen hasznos lehet egyrészt az oktatók hangjának, választásainak azonosítása, másrészt az egyes szakmai tanulási utak, lehetőségek mélyebb elemzése.

2. Elméleti keretek

A konstruktivista tanuláselméletek szerint a nézetek alakítják a tanári gyakorlatot, szűrőként funkcionálnak, amikor a tanárok észlelik, illetve megvalósítják a tanulást-tanítást (Parajes, 1992; Kember & Kwan, 2000; Falus, 2007; l. még 1. fejezet 2.3. részében). A nézetet olyan „pszichológiai megértésnek, előfeltevésnek, a világról (pl. oktatásról) megfogalmazott állításnak tartjuk, amelyeket az oktatók igaznak vélnek" (Richardson, 1996, p. 103). A nézet tehát tudományosan nem feltétlen alátámasztható, és jellemzően érzelmileg telített fogalom (Borg, 2001, p. 186). Több kutatás kimutatta, hogy az oktatók által vallott pedagógiai elképzelések és pedagógiai gyakorlatuk nincs összhangban egymással (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes, 2005; Owens, 2015; Samuelowicz & Bain, 1992). Az oktatók arról is beszámoltak, hogy az intézményi, szervezeti, vezetési keretek és diszciplináris hagyományokkorlátozhatják pedagógiai elképzeléseik megvalósítását (Norton et al., 2010). Elfogadva a kontextuális tényezők összetett hatásait (pl. Gast, Schildkamp, & Van der Veen, 2017; Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen, 2017), ez a fejezet mégis a személyes tényezők hatását kívánja feltárni. Ezt a fókuszt azért tartjuk lényegesnek, mert főként abban a helyzetben, ahol nem alakultak még ki az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának szervezett, rendszerezett támogatási módjai, e személyes tényezők különösen lényeges szerepet játszhatnak. Az elméleti keretbe így egyfelől a személyes tényezőkre, másfelől pedig az oktatók által megjelölt szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos tevékenységekre építettünk. A 7.1. ábra mutatja be az elméleti keret tényezőinek vizsgált kapcsolatait.

7.1. ábra. A vizsgálat elméleti kerete



A személyes tényezőkként kiemelt szakmai fejlődésről, tanulásról kialakított nézeteket, valamint az oktatók észlelt és fontosnak tartott kompetenciáit már részletesen bemutattuk az 5. és 6. fejezetekben, ezért itt most csak az elméleti keretben eredményként megjelenő szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeire térünk ki.

2.1. *A szakmai fejlődés és tanulás gyakorlata*

Az oktatók sokféle szakmai tanulással kapcsolatos gyakorlatait, tevékenységeit elemezték, és vizsgálták az egyes tevékenységek eredményességét a felsőoktatásban. Ugyanakkor fontos látni, hogy a tanítási gyakorlat sokféleségét nehéz rendszerezni, több tanulási tevékenység átfedésben áll egymással (Ferman, 2002; Knight et al., 2006), például a formális pedagógiai képzések és a közös informális beszélgetések vagy a reflektálás és a tanítás kutatása. Ferman (2002) ausztrál egyetemen végzett vizsgálatában az oktatók a szakmai fejlődés és tanulás kollektív és formális útjait tartották eredményesebbnek, de például az Open University részmunkaidős oktatói, éppen ellenkezőleg, a nem formális tevékenységeket ítélték fontosabbnak (Knight, Tait, & Yorke, 2006). További tanulmányok arra hívták fel a figyelmet, hogy az oktatók a szakmai fejlődés és tanulás kollegiális módjait (pl. társmentorálás) érzik meghatározóbbnak, mint az egyéni utakat (King, 2004; Hott & Tietjen-Smith, 2018, Wood, Vu, Bower, Brown, Skalicky, Donovan, Loch, Joshi, & Bloom, 2011).

A szakmai fejlődés és tanulás egyes formáival, tevékenységeinek eredményességével is foglalkoztak kutatások (pl. Gibbs & Coffey 2004; Cilliers & Herman 2010; Crawford, 2010; Norton et al., 2005; Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008; Stes & Van Petegem, 2011). A *formális pedagógiai (tovább)képzések* esetében azt találták, hogy ha a képzés a hallgatóközpontú megközelítésekre fókuszál, akkor az pozitívan hat az oktatók tanításról alkotott nézeteire, valamint tanítási megközelítésükre, hosszabb távon, bár kisebb mértékben a hallgatók tanulására is (pl. Gibbs & Coffey 2004; Cilliers & Herman 2010; Stes & Van Petegem 2011). Az oktatók úgy érezték, hogy a formális pedagógiai képzések pozitívan hatottak az identitásalakulásukra (Van Lankveld et al., 2017), de problémaként merülhet fel, ha a képzések kevésbé építenek a partneri és a kollegiális kapcsolatokra (pl. Owens, 2015).

A kollaboratív vagy együttműködő tanulás különböző megközelítései, mint például a gyakorlat- közösségek, a team tanulás, a hálózatok mind értékes elemei az intézményi stratégiáknak csakúgy, mint az oktatók által kedvelt megoldásoknak. A kollaboratív tanulás kapcsolódik a munka alapú megközelítéshez és érzékenyebb a diszciplináris kultúrákra is, mint a (tovább)képzési programok (Boud & Brew, 2013; Cox & McDonald, 2017; Crawford, 2010). Amíg a szakmai fejlődés és tanulás kollaboratív sajátosságairól nem felsőoktatási kontextusban számos pozitív

eredmény jelent meg (Vescio, Ross, & Adams, 2008; Cordingley, 2015), addig a felsőoktatás területén kevesebb empirikus eredmény született, itt egyelőre inkább a formális képzések hatásai álltak az empirikus kutatások középpontjában. Egy újabb, a team tanulásról készített szisztematikus szakirodalomelemzésben Gast és munkatársai (2017) a team tanulásra épülő beavatkozások számos eredményét azonosították a tantervi fejlesztés és a tanítási gyakorlat innovációja kapcsán. A team tanulásra épülő beavatkozások legfőbb tanulási eredményei közt a következők szerepeltek: a kollegialitás erősödése, azaz az oktatók egymást jobban meg tudják ismerni; a tanulásukra képesek kritikusan reflektálni; a tanítási megközelítésük változik; új pedagógiai tudás szereznek; fejlődik szakmai identitásuk, magukat jobban értik tanárként.

A tanítási gyakorlat fejlesztéséhez kötődően a reflektálást is meghatározó irányként azonosították. A felsőoktatásban a kiváló oktatók rendszeresen és céltudatosan reflektáltak a gyakorlatukra, ami segített abban, hogy a tanítás különböző dimenziót sikeresen integrálják (Kane, Sandretto, & Heath, 2004). Az oktatók a tanítás monitorozása során legerősebben a hallgatók visszajelzéseire építenek. A reflektálás sikeressége szempontjából kulcstényezőnek számít, hogy az oktatók mennyire tudják összekapcsolni a múltbeli, jelenlegi és jövőbeli gyakorlatukat a tanítás fejlesztésének érdekében (McAlpine & Weston, 2000). Ugyanakkor az egyik kulcskérdés így is az marad, hogy milyen mélységű pedagógiai tudással tudják ezt megtenni. Kreber (2002) ehhez a reflektálás különböző szintjeit azonosította: a tanítás kiválóságát, a tanítási szakértelmet és a tanításra vonatkozó tudományos megközelítést (scholarship of teaching). A tanítás kiválóságának értelmezése egybeesik azzal a múltat, jelent és jövőt összekötő reflektív folyamattal, amelyet McAlpine és Weston (2000) írtak le. A tanítási szakértelem ehhez képest a szakmai tanuláshoz elengedhetetlennek tartja nemcsak az oktató személyes tapasztalatainak elemzését, hanem a tudományos tudás alkalmazását is. Végül a tanításra vonatkozó tudományosság iránya az, amelyik a tanítási és tanulási gyakorlatra vonatkozó szisztematikus kutatást emeli be a reflexió értelmezésébe, amely ezáltal új értelmezéseknek és tanítási gyakorlatoknak nyit teret a felsőoktatásban. Gilpin & Liston (2009) összegzésükben kimutatták, hogy a tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság kutatásainak száma növekszik, ugyanakkor jelentős különbségek találhatók a nemzeti kontextusok mentén. Közép- és Kelet-Európa felsőoktatása tipikusan lassabban nyit ebbe az irányba.

Végül a pedagógiai szakirodalom olvasása kevésbé kerül be a kutatások fókuszába, mint a reflektálás vagy a tanítás kutatása. A pedagógiai szakirodalom olvasását mint az önirányított és informális szakmai tanulás egyik módját ugyanakkor az oktatók nagyra becsülik (Ferman, 2002; King, 2004). Weller (2011) kutatásában egyenesen arról ír, hogy a pedagógiai szakirodalom olvasásának tanulási eredményeit alábecsülik.

3. A kutatás célja és kérdései

Az olyan felsőoktatási kontextusokban, amelyekben egyelőre kevés intézményesült, hosszabb távra tervezett támogatás alakult ki az oktatók szakmai fejlődésére és tanulására, különösen lényeges, hogy milyen személyes tényezők járulhatnak hozzá a szakmai tanulás erősödéséhez. Ezért a korábbi fejezetekben már bemutatott oktatói jellemzők alapján, azaz az oktatók (a) szakmai fejlődésről és tanulásról alkotott elképzelései, (b) a lényegesnek és (c) önmagukra nézve jellemzőnek tartott oktatói kompetenciák alapján vizsgáltuk, hogy ezen tényezők hogyan jelzik előre a szakmai tanulás jellemzőit. Kutatási kérdésünk tehát, hogy hogyan jelzik előre ezen tényezők típusai a szakmai tanulás tevékenységeinek adott típusait?

4. Kutatási módszer

Az oktatók személyes nézetei és a szakmai tanulás tevékenységei közti összefüggések elemzéséhez az online oktatói kérdőíves kikérdezésre építettünk, 1128 oktató adatait használtuk fel a hazai képzési területenként, fenntartóként, országrészenként reprezentatív vizsgálatban (l. részletesebben a 3. fejezetben). Az összefüggések elemzéséhez a feltáró faktoranalízis alapján kialakított skálákat használtunk a szakmai fejlődés és tanulás nézetei, valamint a szakmai tanulás tevékenységei esetében. Továbbá építettünk az oktatói kompetenciák fontosságának és észlelt eredményességének leíró statisztikai elemzésére is. Ezeket az eredményeket az 5. és 6. fejezetekben mutattuk be, itt csupán az ezen tényezők segítségével végzett többváltozós lineáris regresszióanalízis (Field, 2009) eredményeire térünk ki. A többváltozós lineáris regresszióanalízisben a lépésenkénti metódust követtük, független változókként a szakmai fejlődés és tanulás nézeteit, az észlelt és fontosnak tartott oktatói kompetenciákat használtuk, függő változóként pedig a szakmai tanulás négy típusát adtuk meg. A regressziós modellek megfelelő Durbin-Watson tesztértékkel (1,825-1,980 közt) rendelkeznek, a variancianövelő tényezők (VIF) is 10 alatt vannak, bár 1-nél magasabb értéket érnek el, ami azt mutatja, hogy a független változók közt is jelentős kapcsolat van, de ezt elméleti megfontolások alapján várhattuk is. A tolerancia értékek is mind 0,2 fölöttiek, tehát elfogadhatóak (vö. Field, 2009; Fazekas, Halász, Horváth, Pálvölgyi, Balázs & Antoni-Alt, 2021).

5. Eredmények

Az alábbi ábrában (7.2. ábra) összefoglaljuk a szakmai fejlődés és nézetek típusait, az észlelt és fontosnak tartott kompetenciák területeit, valamint a kimenetként használt szakmai tanulás típusait. A szakmai fejlődés és tanulás nézeteinek kétféle típusát sikerült azonosítanunk. A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló nézet középpontjában a hallgatók fejlődésére figyelés, az új tanítási módszerekre, kísérletezésre való nyitottság, az intrinzik motiváció áll. Míg az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló nézet a szakmai fejlődést a külső elismerések, visszajelzések szempontjából értelmezi. A szakmai fejlődés és tanulás formái esetében négy jellegzetes típust azonosítottunk: a szakmai tanulás képzés és olvasás útján történő irányát, a kollégákkal való szakmai tanulást, a vizsgálatok általi szakmai tanulást és a reflexiót mint szakmai tanulást (l. 7. 2. ábra).

A fenti tényezők közti összefüggések elemzéséhez többváltozós lineáris regresszióanalízist választottunk, ahol a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeit határoztuk meg kimeneti faktorként, függő változóknak. Mind a négy lineáris regressziónk ANOVA próbája szignifikáns eredményt mutat (a reflexióra épülő szakmai tanulás esetében $F(7;855)=30,874$ $p<0,001$; a kollégákkal való együttműködésre épülőnél $F(6;856)=61,990$ $p<0,001$; a vizsgálatok általinál $F(7;855)=28,433$ $p<0,001$; valamint a képzések és olvasás általi szakmai tanulásnál $F(7;855)=62,449$ $p<0,001$). A négy regressziós modellben a függő változók varianciájából a független változók varianciája 18-33%-ot magyaráz. Az eredmények alapján jól látható, hogy a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete mind a négy szakmai fejlődés tevékenységtípus meghatározó előrejelzője. Ez a nézet az, ami a legerősebb előrejelző minden tényező közül, leginkább pedig a pedagógiai képzések és szakirodalom olvasás tevékenységét befolyásolja, ami egyébként a legkevésbé jellemző a hazai oktatókra. Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló szakmai fejlődés nézete kevésbé lényeges tényező a szakmai fejlődés tevékenységeinek előrejelzésében. Egyedül a vizsgálatok általi szakmai fejlődési tevékenység az, amiben e nézet szerepet játszik.

Az észlelt és fontosnak tartott oktatói kompetenciák is meghatározóak a szakmai fejlődés és tanulás formáinak alakulásában. A regresszióanalízis során csupán három olyan kompetenciaterületet találtunk, amelyek nem voltak hatással a szakmai fejlődés és tanulás formájára: *a tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása*, valamint két, a tanulásközpontú megközelítéshez kapcsolódó területet, *a hallgatók tanulásának támogatását, facilitálását, a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítését*. Összességében az oktatói kompetenciák észlelt eredményessége relevánsabb előrejelzője volt a szakmai tanulás tevékenységeinek, mint az, hogy ezen oktatói kompetenciákat mennyire tartják fontosnak az oktatók.

7.2. ábra. A szakmai fejlődés és tanulás nézetei, az észlelt és fontosnak tartott oktatói kompetenciák, valamint a szakmai fejlődés és tanulás formái

Szakmai fejlődés és tanulás nézetei →

(A) A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló

(B) Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló → **A szakmai fejlődés és tanulás formái**

Fontosnak tartott és **észlelt oktatói kompetenciák** →

(1) Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése
(2) A tudomány-, szakterület meghatározó és új elemeinek szakszerű tanítása
(3) A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása
(4) Kurzusok tervezése, fejlesztése
(5) A hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása
(6) Kollégákkal való együttműködés az oktatás során
(7) A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése
(8) Képzés/szak fejlesztése, monitorozása
(9) A képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése
(10) Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében
(11) Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem…)
(12) A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása
(13) Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése

→ **A szakmai fejlődés és tanulás formái**

(a) Tanulás képzés és olvasás révén
(b) Tanulás kollégákkal
(c) Tanulás vizsgálatok által
(d) Tanulás reflexió segítségével

A tanításra vonatkozó reflexió volt a hazai oktatók körében a legtipikusabb útja a szakmai fejlődésnek és tanulásnak. A többváltozós regressziós modellben e szakmai tanulás módjának a legerősebb előrejelzői *a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete, a saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése* észlelt és fontosnak is tartott kompetenciaterülete (l. 7.1. táblázat). Továbbá a reflexióra épülő tanulást pozitívan befolyásolta még *a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása* és a *tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése*. Ezzel szemben az *új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen* kompetencia fontossága és az *egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében* kompetencia észlelt eredményessége inkább csökkentette a reflexió általi szakmai tanulást. Ez utóbbi összefüggés arra hívhatja fel a figyelmet, hogy az egyetemi oktatók a reflexiót elsősorban az egyéni tanulás mikroszintjéhez kötik, illetve hogy a kísérletezés, a kockázatvállalás nem járul jelentősen hozzá a reflektív szakmai tanulás megjelenéséhez.

7.1. táblázat. Az oktatók reflexióra épülő szakmai tanulása és ezek előrejelzői

	B	B SE	Beta
Konstans	2,00	0,17	
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése kompetencia fontossága	0,08	0,02	0,20***
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása észlelt eredményességének kompetenciája	0,07	0,02	0,14***
A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete	0,18	0,03	0,20***
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem…) kompetencia fontossága	-0,04	0,01	-0,11**
A saját tanítási gyakorlat elemzése, vizsgálata, értékelése kompetencia észlelt eredményessége	0,05	0,02	0,14**
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében kompetencia észlelt eredményessége	-0,03	0,01	-0,10**
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése kompetencia észlelt eredményessége	0,03	0,02	0,08*

*Megjegyzés: R^2=0,202 A többváltozós lineáris regresszióanalízist lépésenkénti (stepwise) eljárással végeztük, a legjobb modell a 7. lépésben jött létre. *$p < 0,05$, **$p < 0,01$ és ***$p < 0,001$*

A kollégákkal együttműködő szakmai tanulás elsősorban szintén *a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézeté*hez kapcsolódott, valamint a *kollégákkal való együttműködés* fontosnak és eredményesnek észlelt kompetenciaterületéhez (7.2. táblázat). *A képzések fejlesztése, monitorozása* kompetencia bár kisebb mértékben, de hozzájárul a kollégákkal együttműködő szakmai tanulás megjelenéséhez. Meglepő eredmény, hogy *a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása* kompetencia észlelt eredményessége inkább csökkenti a kollégákkal együttműködő szakmai tanulás lehetőségét.

7.2. táblázat. A kollégákkal együttműködő szakmai tanulás és előrejelzői

	B	B SE	Beta
Konstans	0,39	0,19	
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során kompetencia észlelt eredményessége	0,13	0,02	0,27***
A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete	0,20	0,04	0,18***
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása kompetencia fontossága	0,05	0,02	0,10**
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során kompetencia fontossága	0,10	0,02	0,18***
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása kompetencia észlelt eredményessége	0,03	0,01	0,09*
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása kompetencia észlelt eredményessége	-0,04	0,02	-0,07*

*Megjegyzések: R^2=0,303 A többváltozós lineáris regresszióanalízist lépésenkénti (stepwise) eljárással végeztük, a legjobb modell a 6. lépésben jött létre. *p < 0,05, **p < 0,01 és ***p < 0,001*

A vizsgálatok általi szakmai tanulás leginkább az *online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése* és a *képzés fejlesztése, monitorozása* kompetenciák észlelt eredményessége befolyásolta, valamint ennél a tanulási tevékenységnél jelent meg egyedül *az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló szakmai fejlődés nézete* mint a többi változónál erősebb befolyásoló tényező (l. 7.3. táblázat). A *kurzusok tervezése, fejlesztése* kompetencia inkább csökkenti a vizsgálatok általi tanulás megjelenését. A *kollégákkal való együttműködés* és *a képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása* kompetenciáinak észlelt eredményessége, valamint *a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés* nézete hasonlóan pozitív, de kis mértékben vannak hatással a vizsgálatok általi szakmai tanulás tevékenységére.

7.3. táblázat. A vizsgálatok általi szakmai tanulás tevékenysége és előrejelzői

	B	B SE	Beta
Konstans	0,80	0,23	
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése kompetencia észlelt eredményessége	0,06	0,01	0,15***
A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete	0,11	0,05	0,09**
Kollégákkal való együttműködés az oktatás során kompetencia észlelt eredményessége	0,07	0,02	0,12**
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása kompetencia észlelt eredményessége	0,04	0,02	0,10**
Az oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló szakmai fejlődés nézete	0,16	0,05	0,14**
Kurzusok tervezése, fejlesztése kompetencia észlelt eredményessége	-0,09	0,02	-0,15***
A szak/képzés tervezése és fejlesztése kompetencia észlelt eredményessége	0,06	0,02	0,15***

*Megjegyzések: R^2=0,189 A többváltozós lineáris regresszióanalízist lépésenkénti (stepwise) eljárással végeztük, a legjobb modell a 7. lépésben jött létre, ezért ennek használata mellett döntöttünk, mivel a 8. és 9. modell magyarázó ereje már nem lett nagyobb, és nem is minden független változó maradt szignifikáns. *p < 0,05, **p < 0,01 és ***p < 0,001*

A pedagógiai képzéseken való részvétel és a pedagógiai irodalom olvasása a legkevésbé tipikus szakmai tanulási forma volt a hazai oktatók körében. A többváltozós lineáris regresszióanalízis eredményei alapján úgy tűnik, hogy azok a tényezők, amelyek a reflexió segítségével zajló szakmai tanulást negatívan befolyásolták, a képzések és szakirodalom olvasása általi tanulást éppen pozitívan, és ez fordítva is igaz. Egyfelől az új *oktatási módszerek kipróbálása, megosztása* kompetencia pozitívan befolyásolja a pedagógiai képzések és irodalom olvasása általi tanulást, de negatívan a reflexió segítségével történő tanulást. Másfelől *a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése* kompetencia pozitív irányban járult hozzá a reflektív tanulás megjelenéséhez, de negatívan a képzések és olvasás általi tanuláshoz. A pedagógiai képzések és olvasás általi tanuláshoz leginkább *a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló* szakmai fejlődés nézete és *a képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása* kompetencia észlelt eredményessége hatott. Kis mértékben, de pozitívan járult hozzá a pedagógiai képzések és tanulás megjelenéséhez *az online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése* kompetencia észlelt eredményessége. E két utóbbi oktatói kompetenciaterület lényeges, bár kevésbé elterjedt szakmai tanulási formákhoz képes hozzájárulni, mint például a pedagógiai képzések és olvasás, valamint a vizsgálatok általi tanulás.

7.4. táblázat. A pedagógiai képzések és olvasás általi szakmai tanulás és előrejelzői

	B	B SE	Beta
Konstans	0,56	0,25	
A hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete	0,39	0,04	0,33***
Új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása az egyetemen (pl. projekt, tükrözött osztályterem...) kompetencia észlelt eredményessége	0,06	0,01	0,16***
A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása kompetencia észlelt eredményessége	0,08	0,01	0,20***
Tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése kompetencia fontossága	-0,09	0,03	-0,10**
Egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés az oktatás érdekében kompetencia fontossága	0,04	0,01	0,09**
Online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése kompetencia észlelt eredményessége	0,03	0,01	0,09*
A hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása kompetencia észlelt eredményessége	-0,04	0,02	-0,06*

*Megjegyzések: R^2=0,338 A többváltozós lineáris regresszióanalízist lépésenkénti (stepwise) eljárással végeztük, a legjobb modell a 7. lépésben jött létre. *$p < 0,05$, **$p < 0,01$ és ***$p < 0,001$*

6. Az eredmények értelmezése és értékelése

A kutatás jelen része arra vállalkozott, hogy azokat a személyes tényezőket tárja fel, amelyek hathatnak az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának formáira. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy ne ismernénk el a környezeti tényezők meghatározó szerepét (vö.: Van Lankveld et al., 2017), viszont arra ez az elemzés most nem tér ki. Az eredményeink értelmezésekor fontosnak tartjuk a hazai vizsgálat összevetését a korábbi kutatások eredményeivel, továbbá kiemeljük a személyes tényezők, úgy is mint a szakmai fejlődés nézetei, észlelt és fontosnak tartott oktatói kompetenciák legjellemzőbb hatásait az egyes szakmai fejlődési, tanulási formákra.

Eredményeink szerint a vizsgált személyes tényezők meghatározó módon járulnak hozzá az egyes szakmai fejlődés és tanulás típusokhoz, bár egyes független változók hatásai inkább alacsonyak – de ez viszonylag gyakori a nézetkutatások területén. Minden tényező közül a legmeghatározóbb befolyásoló erővel a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete rendelkezik. Ez az eredményünk összhangban áll az elméleti feltevésekkel, valamint a közoktatás pedagógusai körében végzett korábbi kutatással is (de Vries, van de Grift, & Jansen, 2014), azaz *a tanulásközpontú megközelítés hozzájárul a szakmai fejlődés iránti elkötelezettséghez*. További jelentős eredménynek tartjuk, hogy az oktatók bevonódását a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeibe a kompetenciák észlelt eredményessége jelentősebb mértékben befolyásolja, mint az oktatói kompetenciák fontosságának megítélése.

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának tevékenységeit négy fő típusba tudtuk sorolni a feltáró faktoranalízis segítségével, aminek elemzését a 6. fejezetben részletesen bemutattuk: (1) tanulás reflexió segítségével, (2) tanulás kollégákkal, (3) tanulás a vizsgálatok által, (4) tanulás képzés és olvasás révén. Az első két informális tanulási mód az, ami domináns a hazai oktatók körében. A reflektálás ebben a tipológiában az oktató egyéni tanulási gyakorlatához kötődik, nem kapcsolódik a kollegiális együttműködéshez. A képzések és a szakirodalomolvasás összekapcsolódása korábbi vizsgálatokban nem volt jellemző, inkább egymással szembe állították a két utat: a képzések formális jellegét szemben az olvasás önszabályozó, informális és összességében kedveltebb voltával (Ferman, 2002; King, 2004).

Fő célunk annak feltárása és azonosítása volt, hogy a vizsgált személyes tényezők elsősorban a szakmai fejlődés és tanulás milyen típusú tevékenységeinek megjelenéséhez tudtak hozzájárulni. A szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek esetében a legerősebben ható tényező a hallgatók tanulástámogatására fókuszáló nézet, ami minden tanulási tevékenységformára pozitívan hatott, de legerőteljesebben a képzések és olvasás általi tanulásra. Az oktatói szerep megerősítésére,

elismerésére fókuszáló nézet viszont csak a vizsgálatok általi tanulásra hatott. Ezt az összefüggést pedig azzal magyarázzuk, hogy a nézetben erős az eredményes tanítás elismerésének, igazolásának vágya, amit az oktatók a tudományosan megalapozott vizsgálatok segítségével tartanak megmutathatónak, tudnak nyilvánosan elérhetővé tenni. Mindez különösen lényeges abban a hazai kontextusban, ahol a tanítás még mindig nem eléggé ismert és elismert a felsőoktatási nyilvánosság számára.

Az észlelt kompetenciák hatása jelentős, az egyes kompetenciaterületek viszont különböző szakmai tanulási típusokat erősítenek meg, ami lényeges szempontot nyújthat az oktatók szakmai fejlődését támogató rendszerek kialakításához. Meglepő eredmény, hogy *a hallgatók tanulásának támogatása, facilitálása,* valamint *a képzésbe újonnan érkező hallgatók tanulásának segítése* nem vált a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeinek meghatározó előrejelzőjévé. Ennek hátterében a tanulástámogatás fogalmával és gyakorlatával kapcsolatos bizonytalanságot is érzékeljük. Az oktatók mély megértése a kompetenciák kapcsán ismert probléma (pl. Evans, 2008), ezért különösen lényeges a tanulástámogatása, -facilitálása kapcsán további, az oktatói értelmezésekre fókuszáló vizsgálatok tervezése.

A tanulásközpontú megközelítéshez szorosan kapcsolódó kompetenciák járulnak hozzá leginkább a két kevésbé elterjedt szakmai tanulástípushoz – azaz a vizsgálat általi, valamint a képzések és olvasás általi tanuláshoz. *A képzésbe újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése* és az *online tanulási környezetek tervezése, kivitelezése* kompetenciák észlelt eredményessége mindkét szakmai tanulástípusnál szerepet játszott. Továbbá az *új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása* kompetencia észlelt eredményessége járult hozzá a képzés és olvasás révén történő szakmai tanulás varianciájához. Ez felveti annak lehetőségét is, hogy ahhoz, hogy az oktatók ezek iránt a tanulási tevékenységek iránt elkötelezettekké váljanak, már valamilyen szinten kompetensnek szükséges érezniük magukat e kompetenciaterületeken.

A reflexió segítségével történő, valamint a képzések és olvasás általi szakmai tanulásra éppen ellenkezően hatnak az észlelt kompetenciák, amíg az egyik irányú szakmai tanulást erősítik, addig a másik előfordulását inkább gyengítik. Amíg *a hallgatók tanulásának, eredményeinek értékelése, visszajelzés nyújtása* és *a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése* kompetenciaterületek észlelt eredményessége hozzájárul a reflektív tanuláshoz, addig ezek negatívan hatnak a képzések és olvasási általi tanulásra. Az *új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása* és az *egyetemen kívüli partnerekkel való együttműködés* észlelt kompetenciái pedig pozitívan befolyásolják a képzések és olvasás általi tanulást és ezzel ellentétesen negatívan befolyásolják a reflexióra épülő tanulást. Mindez azt jelentheti, hogy a hazai oktatók körében a reflexió szerepe nem elsősorban a tanítás megváltoztatásában játszik szerepet, hanem inkább a meglévő gyakorlat fenntartásához és finomhangolásához járul hozzá.

A kollégákkal való szakmai tanuláshoz a kompetenciák észlelt eredményessége és fontossága is hozzájárul, ami a többi szakmai tanulási tevékenység esetében nem volt jellemző. A *kollégákkal való együttműködés az oktatásban* és a *képzés fejlesztése, monitorozása* kompetenciáknak nemcsak az észlelt eredményessége, hanem fontossága is szerepet játszott a kollégákkal való szakmai tanulás tevékenységének megjelenésében. Mindez azt mutatja, hogy a kollégákkal való szakmai tanulás esetében az oktatók együttműködés iránti elköteleződése is lényeges szempont, szemben más szakmai tanulási tevékenységgel, ahol elsősorban az észlelt kompetenciák járulnak hozzá az adott tanulási tevékenységek megjelenéséhez.

Összességében a szakmai fejlődés nézetei és az oktatói kompetenciák sajátosan alakíthatják a szakmai fejlődés és tanulás útjait, ami az oktatók szakmai fejlődésének támogatására kialakított rendszerek alapját képezheti. Egyrészt ez azt jelenti, hogy amikor új szakmai tanulási formákat kínálunk a felsőoktatásban, akkor érdemes figyelembe venni azt, hogy az oktatók milyen szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetekkel rendelkeznek, milyennek látják oktatói kompetenciáikat, hiszen ezek segíthetnek a résztvevők számára ösztönző szakmai tanulási formák megválasztásában. Például azok az oktatók, akikre jellemző a képzésbe *újonnan érkező hallgatók egyetemi szocializációjának segítése, mentorálása,* nyitottabbak lehetnek a pedagógiai (tovább)képzéseken való részvételre, szakirodalmak olvasására. Másrészt az eredmények ráirányítják a figyelmet a szakmai fejlődés és tanulás egyes típusainak kihívásaira is, ami szintén meghatározó kiindulópontja lehet az oktatók szakmai fejlődését támogató fejlesztéseknek. Például az *új oktatási módszerek kipróbálása, megosztása* kompetencia észlelt eredményessége negatívan befolyásolja a reflexió általi tanulást, ami a reflektív gyakorlat kapcsán a változásra való nyitottság problémáját is jelzi. Így a szakmai fejlődés támogatásakor megfontolandó a reflektív gyakorlat komplexitására való felkészítés (Kreber, 2002), tervezett támogatása, vagy éppen a reflektív tanulás kiegészítése más tanulástámogatási formákkal. Még egyszer hangsúlyozva az intézményi hatások fontosságát is, reményeink szerint a vizsgált személyes tényezők és a szakmai tanulással kapcsolatos összefüggéseik erősíthetik az oktatók támogatására kidolgozott programok, rendszerek fejlődését a hazai felsőoktatásban.

VIII. VARIÁCIÓK AZ OKTATÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK ÉS TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁRA

A hazai felsőoktatásban az oktatást és az oktatás fejlesztését egyre nagyobb figyelem övezi, ami persze nem mentes az ellentmondásoktól, például attól, hogy amíg a tanítás minősége felértékelődik a felsőoktatási intézmények számára, addig az egyéni oktatói karrierben ez kevésbé lényeges elvárásként értelmeződik. Az oktatás minősége és fejlesztése összekapcsolódik az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának ügyével, hiszen az oktatók és oktatóközösségek válhatnak a változás kulcsszereplőivé. Ebben a fejezetben éppen azt az izgalmas pillanatot kívánjuk elemezni, amikor elindulnak az oktatók szakmai fejlődését és tanulását támogató fejlesztések. Milyen különböző fókuszai és útjai lehetnek az oktatói tanulás támogatásának, hogyan indulnak el, milyen eredményeket hoznak, milyen nehézségek merülnek fel, és mindezek során hogyan tanulnak az oktatók, vezetők és támogatók? A fejezetben e kérdések megválaszolásához először az elméleti kereteket tisztázzuk: az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatási koncepcióit; a hazai támogatási módok oktatói tapasztalatait, valamint az oktatói szakmai tanulás támogatásának értékelési lehetőségeit. Ezután az empirikus vizsgálatunk alapját képező, a hazai kontextusban kevésbé alkalmazott, fejlesztés (design) alapú kutatás megközelítését mutatjuk be, majd végül a két felsőoktatási esetben végzett, az oktatói tanulás támogatását szolgáló fejlesztések négy variációjának tapasztalatait és eredményeit járjuk körbe.

1. Az oktatói tanulás támogatásának koncepciói

Az oktatói tanulás fogalom és használata még bizonytalan a hazai szakirodalomban. A nemzetközi szakirodalomban általában az oktatók holisztikus fejlődését, tanulását (academic development) és a tanári szerephez kötődő fejlődését, tanulását (professional/instructional development) szokták megkülönböztetni, az előbbi az oktatók mint kutatók, oktatók, szakértők stb. fejlődésére vonatkozik, az utóbbi pedig kifejezetten a tanári tevékenységekhez kötődő tanulást jelenti (Åkerlind,

2003; Stes & Van Petegem, 2011; Taylor & Rege Colet, 2010). Ebben a fejezetben is, mint a kötet többi részében, ez utóbbi értelmezésre figyelünk. A „szakmai fejlődés és tanulás" fogalom értelmezését már részletesebben tárgyaltuk az 1. fejezet 2.4. részében és 2. fejezet 1. pontjában, de itt is fontos hangsúlyozni, hogy az utóbbi időben a két fogalom együttes használata azt jelzi a szakirodalomban, hogy az egyéni szakmai fejlődés és a közösség szakmai tanulása, az egyéni és közösségi ágencia (cselekvőképesség), a támogatórendszer és a szakmai tanulás informális, kevésbé tervezett útja együttesen tudják elősegíteni az oktatás eredményességét, fejlesztését. A fejezetben az egyszerűsítés érdekében az oktatók szakmai fejlődése és tanulása szakkifejezésre rövidebb szinonimaként használjuk az oktatói tanulást is. Továbbá a felsőoktatásban az oktatók tanulásának vizsgálata átfedésben áll a felsőoktatási intézmények oktatásfejlesztésével (educational development) is, ami a szakmai fejlődés és tanulás támogatási rendszerét, irányait is magába foglalja (Taylor & Rege Colet, 2010), és amit szintén érintünk a fejezetben.

A felsőoktatásban az oktatók tanulása kapcsán felerősödnek azok a megközelítések, amelyek a személyre szabott tanulási utakat (Thomas, Harden-Thew, Delahunty & Dean, 2016) vagy másképp fogalmazva oktatóközpontú tanulási utakat (Jaramillo-Baquerizo, Valcke & Vanderlinde, 2019) állítják középpontba, az oktatói közösségekben való tanulást és az oktatóközösség tanulását hangsúlyozzák (Cox & McDonald, 2017), a tervezett, rendszerezett, nem egymástól izolált tevékenységekre épülő támogató környezetet emelik ki (Stes & Hoekstra, 2015). Az újabb irányok továbbá arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatói tanulás és oktatásfejlesztés kapcsán különösen lényeges a változások mélyebb természetének, miértjeinek és hogyanjának elemzése csakúgy, mint az eredményesség árnyaltabb értelmezése, az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának a hallgatói eredményesség szempontjából való értékelése (Stes & Hoekstra, 2015; Saroyan & Trigwell, 2015; Chalmers & Gardiner, 2015).

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatása egyfelől tudatosan tervezett rendszert jelent, nem pedig izolált egy-egy támogató tevékenységet, képzési alkalmat (Stes & Hoekstra, 2015); másfelől minden támogatás általában több egymáshoz kapcsolódó irányt követ (Taylor & Znajda, 2015). Emiatt az elmúlt időszakban egyre több olyan tipológia jelent meg, amely a szakmai fejlődés támogatásának megközelítéseit, fókuszait állította középpontba, nem pedig egy-egy tanulási formáját (pl. képzés, oktatók gyakorlati közösségei). Hicks és munkatársai (2010) például négyféle megközelítést azonosítottak a felsőoktatásban: (1) a tanulóközpontú megközelítésbe ágyazott szakmai fejlődési utat, (2) a tanításra vonatkozó tudományosság támogatását, (3) a kapcsolatok és hálózatok kezdeményezését, fejlesztését, valamint (4) az intézményi tanítási stratégiák megismertetését az oktatókkal. A kutatások legtöbbször az első megközelítés vizsgálatára fókuszálnak, ahogyan jelen kötetben is ez a domináns irány, ugyanakkor

a gyakorlatban ezek a megközelítések legtöbbször egymást kiegészítve jelennek meg. Egy másik metaelemzés (Amundsen & Wilson, 2012) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a sokféle támogatási forma alapvetően két fő megközelítés mentén rendszerezhető annak fényében, hogy milyen alapelvek mentén és hogyan építik fel a támogatórendszert. Ez alapján az oktatói tanulástámogatás fókuszálhat a kimenetre vagy a tanulási folyamatra.

8.1. táblázat. Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatásának típusai (Amundsen & Wilson, 2012)

A szakmai fejlődés és tanulás támogatásának típusai	Fókusz
1. tanítási képességekre fókuszáló (pl. megbeszélés facilitálása)	kimenetre fókuszál
2. módszerre fókuszáló (pl. probléma alapú tanulás)	
3. intézményi fókuszú (a tanítás fejlesztésére vonatkozó stratégiák, melyek három szinten jelennek meg: intézményi, fejlesztő központ, tanszékek)	
4. reflexióra fókuszáló	folyamatra fókuszál
5. diszciplínára fókuszáló (a diszciplináris megértésre fókuszál a pedagógiai tudás fejlesztése érdekében, pl. beszélgetések tanításról, olvasmányokról; tanítási projektek)	
6. akciókutatásra vagy vizsgálódásra fókuszáló (a tanulás-tanítás kérdéseinek vizsgálata egyénileg vagy csoportban)	

A hazai felsőoktatásban az oktatói tanulás támogatásának tudatosan tervezett, rendszerbe foglalt megközelítéseiről még nem beszélhetünk, de alapvetően az látszik, hogy a fentebbi megközelítések közül a tanuló- és tanulásközpontú irány erősödik, amit egyrészt az oktatás területén jelentkező problémák, hallgatói lemorzsolódások; másrészt a technológiai változások, a digitális oktatás térhódítása hozott magával; harmadrészt pedig a tanulási eredmények megközelítésével kapcsolatos országos szintű elvárások is felerősítettek (Derényi, 2018).

2. Oktatóközösségek tanulása egy hazai körkép tükrében

Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának egyik jelentős módja, amikor az oktatók a mindennapi munkájuk végzése során ún. gyakorlatközösségekben tanulnak (Lave & Wenger, 1991; bővebben l. 2. fejezet 2.2. pontjában). Ennek alapja, hogy a munka jellegének, feltételeinek megváltozása ösztönzi a tanulást, nem önmagában az oktatók számára felkínált tanulási lehetőségek, képzések (Boud & Brew, 2013). Az oktatásfejlesztés tipikusan közösségekben zajló tevékenység, mely az oktatók egyéni és közösségszintű tanulását is elősegíti, az oktatók tanul-

nak egymással, egymástól és egymásról is. A gyakorlatközösségek létrejöttéhez alapvetően három elemre van szükség: egy területre, egy közösségre és egy gyakorlatra (Wenger 1998; Rapos, Gaskó, Kálmán & Mészáros, 2011; Mercieca 2017; 2. fejezet). A közös érdeklődési terület az, ami elindítja a gyakorlatközösséget, a közösséghez tartozás az, ami fenntartja, s ahogy a gyakorlatközösség fejlődik, úgy alakul ki a sajátos arculatú, egyediséget tükröző közös gyakorlata. A közös gyakorlat alakulása során pedig megjelennek az eredmények tárgyiasult változatai (reification) is: például az egyéni és közösségi történetek sikerei, jó gyakorlatok, projektek, közösen tervezett képzési programok. A felsőoktatási gyakorlatközösségekre különösen jellemző a kölcsönös tanulás, a tudásintenzív gyakorlat, a szakmai tanulás folytonos jelenléte, az egyszerre több gyakorlatközösséghez tartozás (pl. akár intézményen átívelő kutatói és egy adott képzéshez kötődő közösséghez tartozás), a strukturáltabb jelleg, ami jelentheti azt, hogy felülről jövő kezdeményezésként, nem teljesen önkéntes alapon indul, facilitátor jelenlétével működik. (Cox & McDonald, 2017; bővebben még 2. fejezet 2.2. részében.)

A hazai felsőoktatási gyakorlatban a tanulást, oktatásfejlesztést középpontba állító gyakorlatközösségek „építése", támogatása egyelőre nem vált központi elemmé, tudatosan kiaknázott megközelítéssé. Ráadásul kevés kutatás foglalkozott az oktatóközösségek együttműködésével, tanulásával (Tókos & Kovács, 2015; Kálmán, Tynjälä & Skaniakos, 2020). Mindezért a hazai gyakorlatban az oktatói közösségek tanulásának értelmezéséhez egy olyan elméletet használunk, ami a közösségben való tanulás módját tipizálja (Wenger, White & Smith, 2010). Wenger és munkatársai (2010) a közösség tipizálására az orientáció kifejezést vezették be, mely alatt a tevékenységek és kapcsolatok olyan tipikus mintázatát értik, ami által a tagok a közösséget megtapasztalják. A közösségek gyakorlatának megfigyelése során kilenc fő orientációtípust tudtak azonosítani, melyek nem egymást kizáró kategóriák. Inkább azt lehet mondani, hogy minden közösségnek – akár személyes, akár online – megvan a domináns orientációja, ami ráadásul a közösség, a tagok változásával, maga is folyamatosan alakul, átalakul. A következő orientációkat azonosították az alapján, hogy mi a központi szervező eleme a közös tevékenységeknek, kapcsolattartásnak: (1) oktatói értekezletekre fókuszáló, (2) nyitott, informális, egymáshoz lazán kapcsolódó beszélgetésekre épülő, (3) projektközpontú, ami közös eredmények létrehozására vagy problémák megoldására szerveződik, (4) tartalom orientáció, amikor a tagok alapvetően anyagokat, forrásokat osztanak meg egymással, (5) szakértelem és külső vagy belső szakértők bevonására építő, (6) kapcsolatépítésre fókuszált, aminél a bizalomépítésre, egymás kölcsönös megismerésére, networkingre helyezi a hangsúlyt, (7) egyéni részvételre épülő, ahol a közösség minden tagja más módon, más mértékben vesz részt a közösség gyakorlatában, (8) a közösség tudatos fejlesztésére irányuló, (9) a kontextus kiszolgálása, nem a közösség tagjainak tanulásán van a hangsúly, hanem hogy a külső elvárások

teljesüljenek. Az elméletet felhasználva megvizsgáltuk a hazai oktatók körében (az online kérdőíves vizsgálatról l. részletesebben a 3. fejezet 3.2. pontjában), hogy az oktatói munka, fejlesztés közös tevékenységeihez, kapcsolattartásához milyen típusokat tartanak eredményesnek és hogy mi az, ami jellemző aktuális gyakorlatukra (l. 8.2. táblázat).

8.2. táblázat. A közösségek orientációja (Wenger et al., 2010) elmélet alapján a hazai oktatók kérdőíves vizsgálatának eredményei

Az oktatás- és képzésfejlesztéssel kapcsolatos feladatok, kérdések egyeztetése, megvalósítása a következő módon megy végbe:	**Eredményes M (SD)**	**Jellemző M (SD)**
Az aktuális problémák kapcsán kialakuló személyes vagy online beszélgetésekben	3,85 (1,070)	3,85 (1,153)
Személyes, baráti kapcsolatokat felhasználva, velük együttműködve	3,68 (1,070)	3,49 (1,195)
Kollégák közt tananyagok, feladatok, tematikák megosztásával	3,64 (1,052)	3,29 (1,215)
Az új feladat, probléma kapcsán projekt-team vagy munkacsoport felállításával	3,44 (1,240)	2,92 (1,349)
Minden kolléga számára lehetővé téve, hogy olyan mértékben vonódjon be az oktatásról való beszélgetésekbe, fejlesztésekbe, amilyen mértékben szeretne	3,38 (1,156)	3,19 (1,250)
Oktatói értekezleteken	3,28 (1,217)	3,61 (1,296)
Online térben a képzéshez, oktatáshoz kötődő anyagok hozzáférhetővé tételével	3,19 (1,254)	2,70 (1,324)
Az egyetemi vezetéstől kapott oktatási feladatokra és ezek megvalósítására figyelve	2,66 (1,161)	2,73 (1,243)
Külső szakértő bevonásával	2,38 (1,191)	1,75 (1,043)

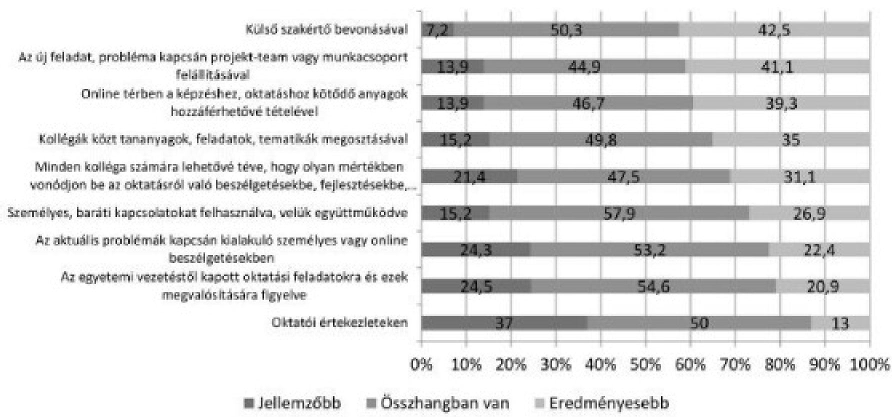
Megjegyzés: A válaszokat egy ötfokú skálán jelölték az oktatók. A kérdőív bemutatása a 3. fejezet 3.2. pontjában található.

A hazai oktatói közösségek orientációjában a legeredményesebbnek és a legjellemzőbbnek tartott típusok közt átfedés mutatkozott. Mindkét esetben domináns az informálisabb, személyes kapcsolatokra építő közösség képe, emellett pedig a tartalom orientáció, amikor is források, anyagok megosztása áll a középpontban. Az oktatói értekezletek gyakorlata már megosztóbb: az oktatók a második leggyakoribb típusnak tartják, ugyanakkor eredményességét ennél alacsonyabbra ítélik. Az oktatók az oktatásfejlesztés támogatásának eredményes útját látják továbbá a projektmunkában, de azt is inkább támogatják, hogy az oktatói közösség tagjai eltérő mértékben vegyenek részt az oktatásfejlesztésben. Az is lényeges a támogatás képének megrajzolásához, hogy melyek azok a jellemzők, amelyeket a legkevésbé tartanak eredményesnek az oktatók: a legelutasítóbbak a külső szakértő bevonásával szemben, de az egyetemi vezetéstől kapott feladatok szerepében sem bíznak. Összességében az látható, hogy az oktatók az oktatásfejlesztés eredményességéhez

elsősorban a személyes, informális tanulási utakra és a tartalmak megosztására nyitottak, inkább a belső folyamatokra fókuszálnak, zárt közösségben gondolkodnak, ami nem lát igazi tanulási lehetőséget se a külső szakértelem bevonásában, se a vezetői felkérésekben.

Megvizsgáltuk azt is, hogy az oktatók hogyan látják az eredményesnek tartott megoldások és a mindennapi gyakorlatuk közti különbséget. Az eredmények azt mutatják (l. 8.1. ábra), hogy majdnem mindegyik orientáció megjelenésével leginkább elégedettek, majdnem 50%-uk úgy érzi, hogy amennyire eredményesnek találja az oktatás(fejlesztés) egyeztetésében az adott együttműködést, annyira jellemző is a közösségi gyakorlatukra. Azok a típusok, amelyeket eredményesebbnek látnak, mint amennyire jellemző a gyakorlatukra, összességében mégis alacsony átlagértéket kapnak, az oktatók inkább elutasítják (pl. külső szakértő bevonása, online térben anyagok megosztása). Az oktatói megítélések alapján talán a legnagyobb potenciált a projektekben látják, hiszen ezeket az oktatásfejlesztés szempontjából eredményesnek tartják, ugyanakkor a gyakorlatukra még kevésbé jellemzőnek.

8.1. ábra. Az egyes közösségi orientációk esetében az eredményesség és jellemző voltának kapcsolatára vonatkozó összefüggés



Megjegyzés: A kérdőív bemutatása a 3. fejezet 3.2. pontjában található.

3. Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatásának értékelése

A nemzetközi térben az elmúlt közel negyven évben az oktatók szakmai tanulástámogatási programjainak és kezdeményezéseinek folyamatos gazdagodása érzékelhető, emiatt is a kutatások egyre inkább a tanulástámogatás eredményességének kérdéseire kezdenek figyelni. Az eredményesség értelmezésében egy alapvető elmozdulás történik az oktatói elégedettségvizsgálatok felől egy komplexebb, a hallgatók tanulását és eredményességét is érintő értékelési irány felé. Az oktatói tanulást támogató képzések esetében jelentős kérdéssé válik a transzfer, azaz hogy a tanultak hogyan épülnek be az oktatók mindennapi gyakorlatába (De Rijdt, Stes, van der Vleuten & Dolchy, 2013). Továbbá megjelenik annak igénye, hogy az eredményességet ne csak az egyéni oktatói szinten, hanem a programok és az intézmény szintjén is értékeljék (Chalmers & Gardiner, 2015; l. még a kötet 1. és 2. elméleti jellegű fejezeteiben).

Az oktatók szakmai fejlődését támogató képzési programok hatásait *az oktatók szintjén* jellemzően a következő tényezők mentén vizsgálják: (1) elégedettség a szakmai fejlődés és tanulás támogatásával (pl. képzéssel), (2) a tanulási folyamat tudatosítása, (3) a tanítási nézetek változása, (4) az újonnan szerzett tudás és képességek alkalmazása, (5) változások a hallgatók számára, a hallgatók tanulási eredményeiben értelmezhető változások (De Rijdt, Dochy, Bamelis & van der Vleuten, 2016). De Rijdt és munkatársai (2016) a fentebbi szempontok mentén vizsgálta az oktatók észlelését egy gazdag támogatórendszerrel rendelkező felsőoktatási intézményben. Ez alapján az oktatói elégedettség kapcsán a következőket azonosították: könnyű alkalmazni a tanultakat, a személyes igényekre épít, az oktatók közti tapasztalatcserét segíti elő, szakértő jelenléte jellemző, kiscsoportos, a magyarázatok és interakciók egyensúlya megfelelő, a képzések kínálata széles. A nézetekben való változást a képzések természetes velejárójának tartják, növekszik az IKT alkalmazása, nyitnak a tanulásközpontúság felé, erősödik reflektív szakemberként való működésük. A transzferhatás kapcsán kiemelik, hogy az IKT használata olyan zárt képességként jelenik meg (vö. Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010 idézi De Rijdt et al., 2016), amelyeket az oktatók azonnal tudnak alkalmazni a tanításuk során. A hallgatók kapcsán a teljesítmény növekedését emelték ki, a hallgatókkal való jobb kapcsolatot, az önszabályozott és együttműködésre épülő tanulás erősítését. A felülről indított képzésekkel elégedettebbek voltak az oktatók, ugyanakkor az alulról kezdeményezett vagy együttműködésben kialakított képzésekben az oktatók szerint a tanulás tudatosságának növelése és a nézetek változása bizonyult erősebbnek. Egy nemcsak önbevalláson alapuló kutatás (Stes & Van Petegem 2011) inkább azt erősíti meg, hogy a pedagógiai képzés a kezdő oktatók tanítási nézeteire, megközelítéseire hat pozitívan, ugyanakkor a hallgatók

által észlelt oktatói viselkedés nem változik, s a hallgatók teljesítményére is csak kis mértékben hat. Összességében a kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatói fejlődést szolgáló programok és a hallgatók tanulási eredményei közti direkt összefüggést eddig megalapozottan nem lehetett kimutatni (Chalmers & Gardiner, 2015). A hatás kimutatását nehezíti a változások lassúsága, komplexitása, valamint a közvetett kutatási módszerek használata (pl. önbevalláson alapuló kérdőívek).

Az oktatói tanulástámogatás értékelésének komplexitása azt is jelenti, hogy az eredményesség szempontjait nemcsak egyéni szinten, hanem a képzési programok és az intézmény szintjén is szükséges vizsgálni. Chalmers & Gardiner (2015) kutatási eredményeken alapuló, értékelési keretrendszerükben éppen ezen elemek azonosítására és az ausztrál felsőoktatási gyakorlatban való kipróbálására vállalkoztak. Az értékelési rendszerükben a program szintjén a következő fókuszokat azonosították: (1) az oktatói tudás, képességek, gyakorlatok, (2) az oktatók reflektív gyakorlata és a tanításra vonatkozó tudományosság, (3) a hallgatói bevonódás és tanulásuk növelése, (4) a hallgatók tanulási megközelítése; míg az intézmény szintjén: (5) a stratégiát, (6) a forrásokat és (7) a kultúrát. Ehhez a hét fókuszhoz rendeltek indikátorokat, amelyeket a felsőoktatási intézmények használtak a gyakorlatuk értékeléséhez.

Az oktatás tényleges megváltozása, a transzfer megjelenése, az új gyakorlat fennmaradása kapcsán De Rijdt és munkatársai (2013) metaelemzésük során egy olyan értékelési keretet alakítottak ki, amiben egyfelől azonosították a három fő befolyásoló tényezőt és annak elemeit, azaz (1) a személyes oktatói jellemzőket, (2) a beavatkozás avagy a tanulástámogatás jellegét, valamint (3) a munkahelyi környezetet, másfelől pedig azokat a moderáló tényezőket, amelyek a transzfer hatásának értékelését befolyásolhatják. A moderáló tényezők között a következőket gyűjtötték össze: a bevatkozás után közvetlenül vagy késleltetve értékelték a hatást, önértékelésre vagy mások bevonására is épített, a transzferra vagy az eredményességre épült a mérés, nyitott vagy zárt képességek értékelésére vonatkozott, laboratóriumi vagy természetes kontextusban zajlott, publikált vagy nem publikált tanulmány. A metaelemzés alapján a szerzők előzetes, még további megerősítést igénylő eredményeknek a következőket tartják: a személyes változók kapcsán a tapasztalt oktatók inkább alkalmazzák a tanultakat gyakorlatukban, mint a kezdők. Ugyanakkor a kezdőket segítheti a tapasztalt kollégákkal való együttműködés. A beavatkozás jellege mentén arra hívták fel a figyelmet, hogy eredményesebbnek tűnik a munkába ágyazott tanulás (on the job learning), ami lehet informális és formális is, mint a munka melletti tanulás (off the job learning), az oktatóktól több időt igénylő beavatkozás, valamint a megerősítő tanulási klíma szemben az inkább hiányokra fókuszálóval.

Összességében az oktatói tanulástámogatás eredményességének értékelése még számos nyitott kérdést rejt, és továbbra is nagy kihívás a személyek és kontextusok

nagyfokú varianciája, tehát hogy hogyan lehet azt megragadni, hogy kiknek milyen felsőoktatási körülmények közt milyen támogatás válik eredményessé, illetve hogy az oktatók és oktatóközösségek cselekvésre való hajlama, lehetőségei, választásai és önszabályozott tanulása hogyan alakítja e tényezők hatását (vö. Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Van Schalkwyk, Leibowitz, Herman & Farmer, 2015).

4. A kutatás céljai

Az oktatói tanulás támogatásának fejlesztés alapú kutatása során arra kerestük a választ, hogy az adott kontextusokban milyen módokon lehet eredményesen erősíteni a tanulásközpontú megközelítést úgy, hogy az támogassa az oktatók módszertani felkészültségét, valamint – a részben kívülről érkező elvárások hatására – a programok, kurzusok fejlesztését. Mindezt úgy, hogy az oktatók egyéni tanulása mellett az oktatóközösségek tanulásában rejlő lehetőségeket is kiaknázzuk.

Ezen fókuszokra figyelve az oktatói tanulás támogatásának elemzése, értékelése során a következő fő kérdések mentén haladtunk, és elemeztük a támogatásra kialakított fejlesztési variációkat:

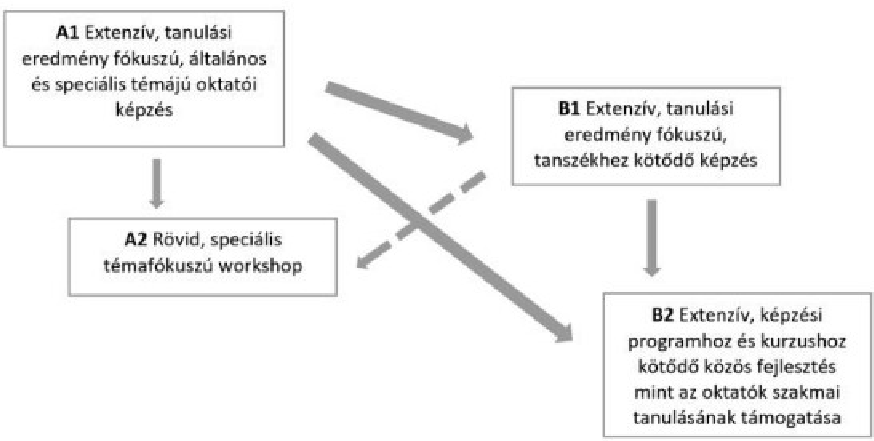
1. Hogyan gondolkodnak a fejlesztésekben érintett szereplők – vezetők, oktatók és támogatók – az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának céljairól?
2. Hogyan gondolkodnak a fejlesztésben érintett szereplők a tanulás folyamatáról, módjáról és az oktatói tanulás és támogatás eredményes útjairól?
3. Mik az oktatói szakmai tanulás támogatásának eredményei és kihívásai a vizsgált esetekben?

5. A fejlesztés (design) alapú kutatás

A fejlesztés alapú kutatások a tanulást a valódi, természetes kontextusban vizsgálják, azaz arra keresik a választ, hogy egy adott tanulási környezet milyen módon tud hozzájárulni a tanulás eredményességéhez. Ez a kutatási megközelítés a tanulási környezeteket – szemben a laboratóriumi vizsgálatokkal – holisztikusan értelmezi, azaz a soktényezős környezetet az egyes elemek és jellemzőik egymáshoz kapcsolódó rendszereként látja; valamint igyekszik megragadni az időben is folytonosan alakuló, változó jellegét (Barab, 2012; Kálmán, 2014). Az alapkérdés tehát az, hogy a megtervezett, majd szisztematikusan és iteratív módon változtatott fejlesztések, tanulási környezetek hogyan befolyásolják a tanulási folyamatokat (Barab, 2006; Anderson & Schattuck, 2012; Kálmán, 2014).

A fejlesztés alapú kutatás alapelemei: a probléma, az elmélet és a fejlesztés összefüggő hármasa, melyek mindig egy adott tanulási kontextusba vannak beágyazva (Kálmán, 2014). Ebben a kutatásban azt a problémakört vizsgáltuk, hogy hogyan lehet az oktatók szakmai fejlődését eredményesen támogatni olyan felsőoktatási kontextusban, ahol még kevés az ezzel kapcsolatos tapasztalat, valamint ahol az oktatói igények és az intézményi elvárások is csak most kezdenek kirajzolódni. A problémakörre reagálva a felkért oktatási szakértők, a neveléstudományok kutatói – továbbiakban a támogatók[20] – egy-egy képzési program fejlesztését tervezték meg a nemzetközi felsőoktatás-pedagógiai kutatások elméleti megközelítéseit, eredményeit és a hazai kérdőíves vizsgálat (l. 5. és 6. fejezetben) tanulságait is figyelembe véve. A fejlesztési kontextus egy felsőoktatási intézmény két kara, ahol mindkét esetben a fejlesztés két-két, iteratív jellegű változtatását végeztük el. A két kar oktatói létszáma 100, illetve 200 fő alatti, képzéseik pedig a puha alkalmazott tudományok körébe tartoznak (Becher, 1994). Az oktatók szakmai fejlődését, tanulását támogató program a kari vezetés felkérésére, projekt támogatási keretből[21] indult el. Az alábbi ábra szemlélteti az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatására szerveződő programok fejlesztési terveit és iterációit.

8.2. ábra. A és B karok oktatói szakmai tanulásának támogatására vonatkozó fejlesztések rendszere



[20] A támogatói csoport volt felelős a fejlesztések megtervezéséért és kivitelezéséért/megtartásáért. Tagjai: Horváth László, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Lukács István, Rapos Nóra, Salát Magdolna, Szivák Judit.

[21] EFOP-3.4.3-16 Felsőoktatási intézményi fejlesztések a felsőfokú oktatás minőségének és hozzáférhetőségének együttes javítása érdekében c. projekt keretében.

Az oktatók szakmai tanulásának támogatására a két karon (A és B) összesen négy fajta fejlesztést próbáltunk ki, ahol a fejlesztések időbeli sorrendje a következőképpen alakult: A1, B1, A2, B2. A négy design iterációit és hatásait mutatják az ábra nyilai: egyfelől a fejlesztés első változatának tanulságai alapján került kialakításra a második változat az adott kari kontextusban; másfelől a párhuzamos fejlesztések és a fejlesztés alapú kutatás révén lehetőség volt arra is, hogy az A és B kontextus fejlesztései is hassanak egymásra. Az alábbiakban a négy fejlesztés fő sajátosságait írjuk le, felhasználva Chalmers és Gardiner (2015) az oktatók szakmai fejlesztését szolgáló programok jellemzéséhez kidolgozott tíz elemes listáját, ami igyekszik felölelni a program résztvevőinek, a program jellemzőinek és az intézményi környezetnek is a sajátosságait. Mivel az intézményi környezet esetünkben nem különbözik lényegesen, érdemes ennek jellemzését a négy fejlesztés kapcsán együttesen bemutatni: a programok helyük szerint a kari szervezethez kötődnek; státuszuk alapján mindegyik képzési program önkéntes részvételen alapult és a kar által támogatott volt; végül pedig az intézményi klíma szempontjából meghatározó, hogy a tanítás fejlesztésének, támogatásának, elismerésének, a tapasztalatok megosztásának nincs kialakult rendszere a karokon.

A1. Extenzív, tanulási eredmény fókuszú, általános és speciális témájú oktatói képzés: a fejlesztés formája oktatói képzés kiegészítve (online) konzultációval; extenzív jellegű, azaz hossza egy félév (2018. január–június). A képzés témafókusza általános felsőoktatás-pedagógiai, nem a diszciplínákhoz kötődő, ugyanakkor a képzés szakterületi közösségekben zajlott. Összesen háromféle témában négy oktatói csoport képzése történt több mint 60 oktatóval. A képzések közt voltak, amelyek általánosabb szinten közelítettek a tanítás és a kurzusok megújítása felé, de specifikusabb fókuszok is kialakultak, amelyek a projekt-típusú kurzus tervezéséhez, valamint a munkaerő-piaci szereplők és az oktatók közös kurzusfejlesztésére fókuszáltak. Az oktatók a képzés támogatásával új kurzusleírásokat hoztak létre.

B1. Extenzív, tanulási eredmény fókuszú, tanszékhez kötődő képzés: a fejlesztés oktatói közösségek, tanszékek szakmai tanulásának képzésére irányult, fókuszuk általános felsőoktatás-pedagógiai. A képzések célja volt a kurzusok tanulási eredmény szempontú újragondolása, fókuszálva a tanítás és értékelés tanulásközpontú megközelítésére is. 2018. júniusától az év végéig két oktatói csoport vett részt négy tanszékről közel 40 fő részvételével, képzések szintén extenzív jellegűek voltak, tervezetten kb. fél év hosszúságúak. Az oktatói közösségek a képzés támogatásával új eszközöket, anyagokat hoztak létre a kurzusfejlesztéshez (pl. értékelési eszköz).

A2. Rövid, speciális témafókuszú workshop: Az oktatók szakmai támogatásának fókusza és extenzív jellege is átalakult. Egy egyalkalmas, a tanítás során felmerülő problémák köré szerveződő workshop. Az A1 képzésekben részt vevő oktatók az interaktív módszerek témát választották, ami végül 2019. februárjában összesen hét oktató részvételével valósult meg.

B2. Extenzív, képzési programhoz és kurzushoz kötődő közös fejlesztés mint az oktatók szakmai tanulásának támogatása: a fejlesztések a B kar egy képzési programjához, illetve egy kurzusához kapcsolódtak, amelyekben az oktatók, vezetők és támogatók közösen tervezték a megújítás céljait, tevékenységeit, lépéseit. Ezeknél a fejlesztéseknél az általános felsőoktatás-pedagógiai fókusz összekapcsolódott a diszciplináris célokkal. A programok extenzív jellegűek voltak, a képzési program fejlesztése egy workshopból és konzultációk sorából állt, a kurzusfejlesztés pedig félévenkénti workshopokból és köztük zajló fejlesztési feladatokból tevődött össze. A résztvevők száma a folyamat során változóan alakult, összesen kb. 30 oktatót érintett.

A fejlesztések követéséhez, eredményességének vizsgálatához törekedtünk a trianguláció elvének (Patton, 2002) minél erősebb érvényesítésére. Így építettünk a szakmai tanulás és támogatás értelmezésében az oktatók, vezetők és a támogatók perspektívájára, valamint többféle kutatási módszer használatára: interjúkat, kérdőíveket készítettünk, megbeszélések jegyzeteit, írásbeli reflexiókat, feljegyzéseket, oktatók által készített produktumokat/dokumentumokat elemeztünk. A fejlesztés alapú kutatás adatforrásait, módszereit, eszközeit a 8.3. táblázat mutatja be időrendbe szedve.

8.3. táblázat. A fejlesztés alapú kutatás adatgyűjtésének módszerei

Idő	„A" eset	„B" eset	A szakmai tanulás támogatói
2017	Kari vezető és a támogatók vezetőinek egyeztetése (feljegyzés)		Az oktatói szakmai tanulást segítő képzések programjai (tervek, megbeszélések jegyzőkönyvei, közös támogatói reflexiók)
2018	A1 Oktatói nézeteket, problémákat feltáró kérdőív (N=38)		
	A1 fejlesztés tervei, dokumentumai, feljegyzései		
	A1 Oktatói csoportos megbeszélés a jövőbeli tanulási igényekről, célokról	B1 Vezetők és támogatók közti egyeztetés, reflexió B1 Oktatói nézeteket, problémákat feltáró kérdőív (N=38) B1 fejlesztés tervei, dokumentumai	
	A1 Oktatói tematikák, produktumok		
	Vezetői reflexió		
2019	A2 fejlesztés terve, feljegyzései	Vezetők és támogatók közti egyeztetés, reflexió, az újratervezés feljegyzései	SWOT-analízis a fejlesztések eredményeiről
	Oktatói kérdőív a szakmai tanulás eredményeiről és új céljairól (N=11)	B2 fejlesztés tervei, dokumentumai Az alkalmak közt a vezető és támogatók egyeztetése	Egyéni támogatói reflexiók
	Vezetői interjú		

A fejlesztés alapú kutatás korlátai közt meg kell említeni az adatgyűjtés nehézségeit, kihívásait. Amikor az oktatók számára a szakmai tanulásba, fejlesztésekbe való bevonódás is új, kihívásokkal teli, akkor a tapasztalatokkal kapcsolatos visszajelzés gyűjtése még nehezebb. Ez azt is jelenti, hogy az adatgyűjtés terveit folyamatosan módosítottuk annak érdekében, hogy a fejlesztési folyamatról több nézőpontú és rendszeres adatokat tudjunk gyűjteni, ezért egyre nagyobb szerepet kaptak a támogatók és az oktatók által készített dokumentumok, produktumok (pl. fejlesztési tervek, tematikák) elemzése, valamint a közös és egyéni szintű reflexiók újraelemzése. Továbbá fontos megemlíteni, hogy bár az elemzést végző kutató koordinálta a fejlesztési variációkat, épített a teljes támogató csoport reflexióinak értelmezésére és újraértelmezésére. Ugyanakkor kétségtelen, hogy a szerző bizonyos fejlesztési variációkban hangsúlyosabb szerepet töltött be, ami – a dokumentumok és a reflexiók gondos újraelemzése ellenére – hatással lehet az eredmények értékelésére.

6. Az oktatói szakmai tanulást támogató fejlesztések céljai

Mindkét esetünkben a kari *vezetők* kezdeményezték az oktatók tervezett, szervezett szakmai tanulásának elindítását elsősorban formális képzési keretben gondolkodva, amire a pályázati keret adott lehetőséget. Mindennek megvalósításához a neveléstudomány oktatóit kérték fel támogatóként. Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának célkitűzései összetett és gyakran változó interakcióban alakultak, amit a vezetők, a támogatók és az oktatók alakítottak. A vezetők részéről mindkét esetben cél volt, hogy a 2017-ben elindult, tanulási eredményekre épülő képzési programok megvalósításához az oktatók pedagógiai jellegű támogatást kapjanak (*18/2016 (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről…*). Ezzel összefüggésben is, a másik hangsúlyos, expliciten megfogalmazott cél az oktatók módszertani kompetenciáinak, gyakorlatának erősítése volt. Ezt a célt különösen lényegesnek tartották, mivel az oktatók formális keretek közt korábban nem tanultak a felsőoktatásban való tanításról. Az **A1 eset**ünkben a képzési programok megújítása összekapcsolódott azzal a céllal is, hogy a képzések gyakorlat-orientáltabbakká váljanak, mivel egy korábbi kari vizsgálat alapján a hallgatók ezzel különösen elégedetlenek voltak, ami nagyobb mértékű hallgatói lemorzsolódáshoz is vezetett. Ez alapján az A1 fejlesztés a vezető javaslatára három témafókusz köré rendezte a támogatást: a projekt alapú tanítás, a munkaerő-piaci szereplők bevonásával készülő kurzusfejlesztés, valamint egy átfogó kurzusfejlesztési képzés köré, aminek címe a Tanítás-tanulás új útjai lett. A **B1 eset**nél a vezetői célkitűzésekben az elején erősebb volt az oktatók módszertani megújulásának elősegítése, és ehhez

kötődően először olyan, az oktatásra nyitott tanszéki közösségeket igyekeztek megnyerni, akik a képzési program első időszakában oktattak. A vezetőkkel való megbeszélések során gyakran előkerült az az igény, hogy az oktatók érzékenyítése történjen meg, tehát hogy nyitottabbá váljanak az oktatás kérdéseire, a hallgatók tanulásának és a tanítás módjának összefüggéseire.

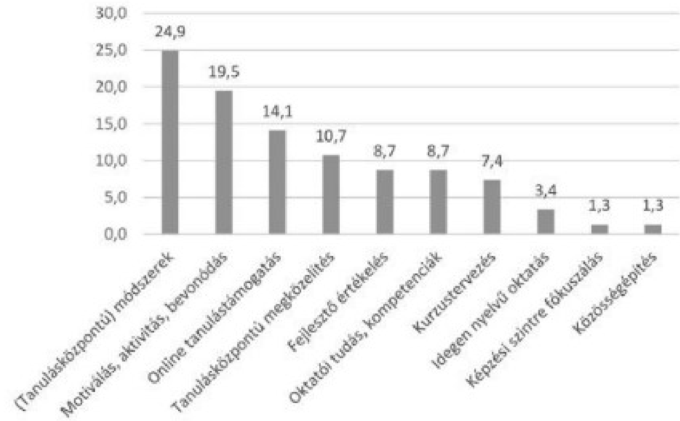
Az A1 és B1 fejlesztés esetében is a *támogatói csoport* a vezetői célkitűzések fényében egyfelől a célokat konkretizálta az oktatók elérendő tanulási eredményeiben, másfelől pedagógiai szempontból kidolgozottabbá tette (l. 8.1. szövegdoboz). Egyrészt a módszertani megújulás célkitűzéseként explicitté tette a tanulásközpontú megközelítést, ezen belül épített a tanulási eredményekre, a hallgatók tanulási folyamatának támogatására, a tervezés-tanítás-értékelés összehangolására, azaz a konstruktív összehangolás elméletére (vö. Biggs & Tang, 2003). Másrészt a támogatók szakmai döntése volt, hogy a képzési programok fejlesztésének és az oktatók módszertani felkészültségének együttes támogatása érdekében – a felsőoktatás-pedagógiai kutatások eredményeit is figyelembe véve – a célkitűzésekben megerősíti az oktatói közösségekre való építést.

8.1. szövegdoboz. Részlet az A1 és B1 oktatói képzés tematikájából

Célok:
- Az oktatók számára kialakított képzés középpontjában a tanulási eredmények alapúság, tanuló- és tanulásközpontúság áll.
- A képzés egy koherens folyamatként gondolkodik az oktatói tevékenységhez kötődő tervező, tanítási és értékelő munkáról, nem csupán egy-egy tanítási módszerre fókuszál.
- Egy kurzus- és képzésfejlesztői közösség építését támogatja a képzés (pl. egy képzésen tanítanak, egy szakirányon).
- A képzés a résztvevők közti tudásmegosztását, innovatív gyakorlatok megosztását támogatja.

Az A1 és B1 fejlesztések esetében az *oktatók* önkéntesen, de vezetői felkérést kapva jelentek meg a képzéseken. Támogatott feladatuk volt, hogy egy-egy kurzus tartalmi és módszertani fejlesztését végezzék el, az utóbbihoz a pedagógiai képzések nyújtottak számukra segítséget. Az oktatók tanulási céljait felmértük a képzések megkezdése előtt. A nyitott kérdésre maximum három célt fogalmazhattak meg, amelyeket nyílt kódolással 10 kategóriába rendeztünk (8.3. ábra). Az A1 és B1 oktatóinak tanulási célkitűzéseit együtt elemezzük, mert hasonlóan alakultak.

8.3. ábra. A két eset oktatóinak szakmai tanulási céljai a formális képzések előtt (%-ban az összes említéshez viszonyítva)



Az eredmények alapján egyértelműen látszik, hogy amíg a vezetők és támogatók céljai közt erőteljesen szerepel a képzésfejlesztés és a módszertani megújulás is, addig az oktatók a képzési szinthez, illetve a közösségépítéshez kötődő célokat nem tartották fontosnak. Az oktatói rangsorban vezet az új módszerek, vagy célzottan a tanulásközpontú, vagy interaktivitást is elősegítő módszerek tanulása, valamint a hallgatók motiválásának, aktivitásának, bevonódásának elősegítése. Mindkét célkitűzés erősen kötődik az osztálytermi gyakorlathoz, a tanítás megújításához, de kevésbé a tudatos pedagógiai megközelítések, gondolkodás (ld. tanulásközpontú megközelítések, személyre szabott támogatás), vagy a konstruktív összehangolás további elemeihez (pl. fejlesztő értékelés, kurzusok és célok tervezése).

Az A1 és B1 fejlesztések céljainak értelmezésében több feszültség is megjelent: (1) egyfelől az oktatók erős módszertani megújulásra vonatkozó célkitűzései, másfelől a vezetők, támogatók elképzelései, amiben a képzésfejlesztés és módszertani megújulás összekapcsolódott; továbbá (2) a támogatók elméleti megközelítésekre támaszkodó konstruktív összehangolás-koncepciója, a tanulási eredmények, tanulási tevékenységek és az értékelés összehangolása; szemben az oktatók és részben a vezetők céljaival, amelyek a tanítás szűkebb értelmezéséhez kötődtek. A diszkrepanciák további forrásai voltak, hogy (3) az oktatók inkább a rövid távú célokra fókuszáltak (pl. mi történik az osztályteremben), szemben a vezetők és támogatók hosszabb távú célkitűzéseivel, amelyek a képzések fejlesztéséhez, a hallgatók megtartásához kötődtek. A célok többféle, kevésbé összehangolt értelmezését az is nehezítette, hogy a vezetők, oktatók és a támogatók szakmai nyelvezete

közt nagyobb távolságok voltak kitapinthatóak (pl. szak és képzési program, az értékelés fogalmának különböző értelmezései).

Az **A2 fejlesztés** célkitűzéseiben támaszkodott az A1 képzések közül kettőben az utolsó alkalmon lezajlott csoportos *oktatói* megbeszélésre, ahol a kari jógyakorlatok megosztása, valamint a konkrét módszerek tanulása iránti igény jelent meg. Az oktatók kifejezték a szakmai visszajelzések iránti nyitottságukat is. Összességében tehát az A2 fejlesztés igyekezett közelíteni az oktatók céljaihoz, valamint a vezető és a támogatók azon közös célján alapult, hogy *„A megkezdett tanulási, fejlesztési folyamat tapasztalatait érdemes lenne megosztani, átgondolni egymással annak érdekében, hogy az új kezdeményezések tovább erősödhessenek"* (részlet a szakmai workshopra felhívásából). A *támogatók* emellett a reflexióik alapján úgy értékelték, hogy a tanítás tudatosságának erősítését (pl. konstruktív összehangolás) elsősorban az oktatók gyakorlati problémáiból kiinduló, konkrét módszerekre, feladatokra fókuszáltan lehet jobban elősegíteni. Így az A2 fejlesztés során a fejlesztés céljainak keretét a támogatók nyújtották (l. 8.2. szövegdoboz), amin belül viszont az oktatók – akik a korábbi képzések valamelyikén már részt vettek – választották ki a tanulási fókuszt, ami az interaktív módszerekre esett. A *vezetés* céljai az A2 fejlesztés során kevésbé váltak határozottá.

8.2.szövegdoboz. Felhívás a szakmai workshopokra (részlet)

Javasolt témák

1. **Interaktív módszerek**
   Hogyan lehet a hallgatókat eredményesen bevonni a szemináriumi munkába és az előadásba? (olyan aktivizáló módszerek, mint a kooperatív csoportmunka, mentimeter stb.)
2. **Tanulást támogató értékelés**
   Hogyan lehet a kurzus szintjén kitűzött tanulási eredményeket értékelni? (értékelési kritériumok, rubrik, autentikus értékelés stb.)
3. **Képzésfejlesztésről a szak- és szakirányfelelősökkel**
   Mik lehetnek a képzésfejlesztés fő fókuszai? Hogyan lehet a kollégák számára vonzóbbá tenni a képzésfejlesztést? (ez elsősorban a szakok, szakirányok, modulok képzéseinek felelősei számára ajánlott)

A másik esetünkben a **B2 fejlesztés** kiváltó oka elsősorban ahhoz kötődött, hogy azok a tanszékek, közösségek, amelyek nyitottak voltak az extenzív jellegű képzésekre, elfogytak. A *vezetők* által kitűzött tanítás, képzésfejlesztés iránti érzékenyítésnek már nem volt terepe. Így alapvetően a *támogatók* kezdeményezésére indult el az új, B2 fejlesztés. A támogatók az A1 fejlesztés tapasztalatai alapján az egy jól körülhatárolható pedagógiai, fejlesztési célra szerveződő támogatásban látták leginkább annak lehetőségét, hogy a vezetők, oktatók és támogatók céljai összehangolódjanak (ld. támogatói SWOT-analízis; Salát, Szivák & Rényi, 2019).

A támogatói javaslat alapján a vezetők azonosítottak olyan, a kari képzési programokhoz kötődő fejlesztési lehetőségeket, amelyek szisztematikus pedagógiai támogatást igényelnek. Így esett a választás a nagyobb hallgatói lemorzsolódást mutató levelező képzés fejlesztésére, valamint a képzési program első tanévében lévő kurzus fejlesztésére, ami már eleve nyitott volt a hallgatói képességek fejlesztésére, a gyakorlatorientált tanításra. A B1 fejlesztésből a célkitűzések közül megmaradt a kisebb oktatói közösségek támogatása, de itt már képzéshez, illetve kurzushoz kötődött, nem elsősorban a tanszékekhez. A B2 fejlesztés célkitűzéseire jellemző, hogy menet közben az érintettek közös gondolkodása révén folyton alakult, ezért gyakoribbá váltak a vezetők és támogatók közti egyeztetések a célokról, valamint maguk az oktatók is bevonódtak a fejlesztések céljainak tervezésébe.

A fejlesztés alapú kutatás eredményei azt mutatják, hogy a szakmai tanulás támogatása kapcsán az egyik legnagyobb kihívás a közös cél megtalálása és egyeztetése. Mind a négy fejlesztésben központi kérdés volt a vezetők, oktatók és támogatók céljainak értelmezése, összeegyeztetése, melyek közül az egyik legfőbb nehézségnek a képzésfejlesztés és módszertani fejlesztés összehangolása mutatkozott. A képzésfejlesztés általános céljai főként a fejlesztések kezdetén alig kapcsolódtak az oktatók szakmai tanulási céljaihoz, amelyek leginkább a módszertani megújuláshoz kötődtek.

A négy fejlesztés variációinak elemzése alapján a következő kulcstényezők, tanulságok azonosíthatók:

- Az oktatók szakmai tanulásának és támogatásának átgondolása, kialakítása kapcsán még a kezdeti lépéseket tesszük meg, ami azt is jelenti, hogy a szereplők céljai fokozatosan válnak egyre kidolgozottabbá, egymás számára jobban érthetőbbé. A célok értelmezése maga is egy tanulási folyamat a szereplők számára.
- A közös értelmezésben és a célok közössé válásában főként három tényező együttes megléte segített: (1) az oktatói célkitűzések egy kisebb oktatói közösségben alakultak, melynek a (közép)vezető is tagja, (2) a célok nemcsak reakciók az oktatás során felmerülő problémákra, hanem jól azonosítható, a résztvevők számára jelentős mértékben új, pedagógiai jellegű fejlesztést igényelnek (ld. projekt, levelező képzés online támogatása, gyakorlati feladatok értékelése, a hallgatók képességeinek differenciált támogatása), valamint (3) a pedagógiai elméletekre épülő célkitűzések összhangba kerülnek a vezetői és oktatói elvárásokkal.
- A fejlesztésekben a tanulási eredmények alapú és a tanulásközpontú megközelítések akkor tudtak minden szereplő számára releváns, egymás értelmezéseihez közelebb álló célokká válni, amikor a tanulási eredmények alapú megközelítés nemcsak egyéni oktatók kurzusaihoz kapcsolódott, de nem is csupán a képzési programok egészéhez, hanem egy köztes szinthez,

ami vagy egy többek által közösen tanított tantárgyat, vagy egy képzés adott évfolyamát jelentette. A tanulásközpontú megközelítés értelmezése a célrendszerben pedig akkor tudott a szereplők számára leginkább közössé válni, amikor egy konkrét, az oktatók és vezetők számára jelentős pedagógiai újítást tartalmazott, mert a jelentős módszertani változtatás „kikényszerítette" a tervezés és értékelés mélyebb átgondolását is.

7. Az oktatói szakmai tanulás támogatásának sajátosságai a fejlesztési variációkban

Az oktatói tanulás támogatásának megtervezése, kidolgozása, az újabb fejlesztési variációk kialakítása a támogatók feladata volt. Az **A1 fejlesztés** koncepciójának megalkotása, amely az összes további variáció támogatási módjára hatott, elsősorban a felsőoktatás-pedagógiai kutatások irányaira, eredményeire támaszkodott. Az alábbiakban röviden bemutatjuk a fejlesztések legfőbb elméleti alapjait:

- Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatásának koncipiálásában felerősödik a „gyakorlati fordulat", azaz a szakmai fejlődés és tanulás központi elemévé válik a mindennapi gyakorlat fejlesztése, vagy másképp a mindennapi egyetemi munka részévé válik a gyakorlat folyamatos javítása. Ebben az elképzelésben a szakmai fejlődést, tanulást az új vagy megváltozott feladatok ösztönzik (Boud & Brew, 2013).
- Ezzel összefüggésben is a figyelem az oktatói közösségek szakmai fejlődése, tanulása felé fordul, melyet legerőteljesebben a gyakorlat közösségek koncepciója képvisel a felsőoktatásban (ld. részletesebben *Az oktatóközösségek tanulása…* c. fejezetben).
- Az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatását rendszerként, komplex tanulási környezetként értelmezzük. Nem annyira egyes tanulási, tanulástámogatási formán van a hangsúly, hanem egyfelől a fő megközelítéseken (vö. Amundsen & Wilson, 2012), másfelől a sokféle tanulástámogatási forma együttes hatásán, hiszen az egyes tanulási formákat nehéz is egymástól elkülöníteni (Ferman, 2002; Knight, Tait & Yorke, 2006). A tanulási környezet fogalmának bevonása tehát abban segít, hogy a fejlesztések során ne csak egy-egy képzési alkalomban gondolkodjunk, hanem ezek egymásra épülésében, a képzési alkalmak közti időben a tanulási környezet szerepéről; továbbá, hogy tudatosan tervezzük az egyéni és közösségi tanulási formák összefonódását, csakúgy, mint a formális és informális tanulási módokét.
- Az oktatói képzésekkel kapcsolatos gazdag kutatási eredmények (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007; Stes & Van Petegem, 2011) azt jelzik,

> hogy az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának eredményes, azaz egyrészt hosszabb távú hatást kifejtő, másrészt az oktatókban mélyebb változásokat (pl. nézetekben, viselkedésekben való változás) indukáló módjaira jellemző az extenzív jelleg. A minimum egy éven át tartó, 30 kredites képzések hatottak leginkább az oktatók tanulásközpontú nézeteire, legkevésbé pedig a rövid jellegű képzések (Postareff et al, 2007).

Ezen elméleti alapvetések mentén az A1 fejlesztés jelentette minden további variáció prototípusát. Az alábbiakban ezért a fejlesztések támogatási sajátosságainak terveit, megvalósulásait, variációit néhány, az elméleti alapvetésből következő, és a folyamat során meghatározóvá vált szempont alapján elemezzük: (1) a támogatás alapelvei és ezek alakulása, (2) tanulási formák alakulása, (3) az oktatói tanulási tevékenységek, (4) extenzív jelleg, (5) az egyéni és közösségi tanulás összekapcsolódása. Az egyes szempontok elemzését nem mindig lehet egymástól elválasztani, ezért a 2., 3. és 4. szempontot együttesen tárgyaljuk.

7.1. Az oktatói szakmai tanulás támogatásának alapelvei

Az **A1 fejlesztés** során a támogatók egy képzési tematikát készítettek, amelyet a vezetőkkel, oktatókkal is megosztottak. Ebben a támogatók a szakmai koncepcióik alapján a következő alapelveket fogalmazták meg (l. 8. 3. szövegdoboz).

8.3.szövegdoboz. Részlet az A1 és B1 oktatói képzés tematikájából

Az oktatói képzés alapelvei

- A képzési alkalmak tartását, gondozását kétoktatós modellben valósítjuk meg.
- A kontaktórák helyett a fókusz a tanulási környezet megteremtésén van (nemcsak kurzus/ workshop, hanem online tér is, kontaktórák közti alkalom szervesen beépül, 2-3 éves időszak építkezése).
- A képzés épít az előzetes tudásra, igényekre, pozitív tapasztalatokra.
- A képzési terület (szak) sajátosságaira, igényeire építünk.

A kétoktatós modell kettős célt szolgált, egyrészt bár a támogatói csoport szilárd elméleti megközelítésekkel, korábbi közoktatási, illetve tanárképzési fejlesztési tapasztalattal rendelkezett, az A és B fejlesztések és kontextusaik újak voltak számukra. A kétoktatós modell a támogatás teljes folyamatán keresztül elősegítette a két támogató közti interakciót, reflexiót. Másrészt az oktatói együttműködés modellálása is a támogatók lényeges, vállalt „üzenete" volt az oktatók számára. A tanulási környezet megteremtése az alapelvekben erőteljesen kötődött a tanulás

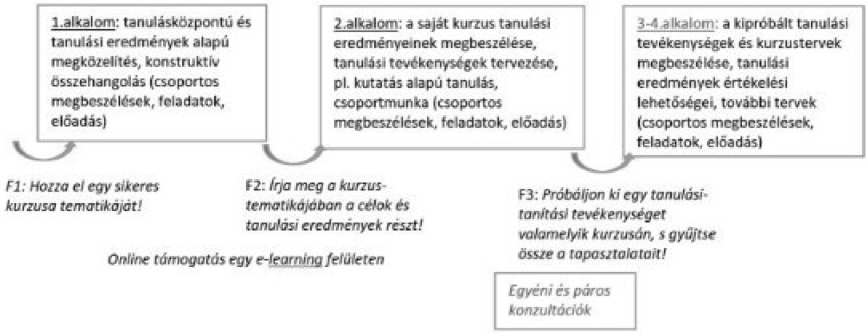
folyamat és extenzív jellegéhez, amiben az online tanulástámogatás a tervek szerint jelentős szerepet töltött volna be azáltal, hogy a készített anyagok megosztását és a közösség fenntartását is elősegíti. Az alapelvek közt szerepelt a szakmai fejlődés támogatásában a deficit modell (Boud & Brew, 2013) elutasítása, és a fejlesztés kapcsán az oktatók eddigi pozitív gyakorlataira való építés. A képzési terület sajátosságaira való építés lényeges alapelvként jelent meg, ugyanakkor a fejlesztés kezdetén ez elsősorban a részt vevő oktatók inputján alapult. Az oktatók szakmai tanulástámogatásának négy fejlesztési variációja során az alapelvek azok, amelyek a legkevésbé változtak, mind a négy fejlesztésre jellemzők maradtak. Az alapelvek érvényesülése kapcsán a legtöbb probléma a tanulási környezet támogató jellegének kiaknázásánál jelent meg (erről a részletesebben a tanulási környezet fejezetben írunk).

7.2. Tanulási formák, tevékenységek és az extenzív jelleg alakulása

Amíg az alapelvek az egyes fejlesztések közt nem változtak, biztosították a közös alapot, addig a támogatások tanulási formái már jelentős változásokon mentek keresztül. A támogatás megtervezésében egyfelől a támogatók szabad kezet kaptak, másfelől viszont a vezetők az A1 és B1 fejlesztések során egyértelműen oktatói képzésekben gondolkodtak. A képzési formához kötődő elvárásokat felerősítette a projektfinanszírozás is (pl. megtartott órákra vonatkozó elszámolás), de ettől függetlenül is a vezetők az oktatók szakmai fejlődésének szervezett jellegű, inkább formális támogatásában gondolkodtak. A *képzési forma* dominanciája az **A1** és B1 *fejlesztés*eknél magyarázható tehát azzal, hogy az oktatók támogatását kari szinten vizionálták, ahol cél volt minél több oktató gyors elérése; továbbá azzal, hogy a képzések világa – bár az oktatók tanulása kapcsán kevésbé – de a hallgatói tanulás kapcsán jól ismert tanulási forma.

A támogatók a kezdetektől igyekeztek tágítani a képzési forma kontaktórákra épülő lehetőségeit, az A1 fejlesztés során az oktatók a kontaktórák előtt és közben kisebb feladatokat kaptak, ami a saját kurzusokhoz, gyakorlatukhoz kötődött (l. 8. 4. ábra), valamint a vállalt kurzusfejlesztéshez.

8.4. ábra. Az A1 képzés egyik típusának tömörített, a tanulási folyamatra vonatkozó terve és megvalósítása (szürkével jelölve a változtatásokat)



A 8.4. ábra alapján ugyanakkor az is látszik, hogy a terv megvalósítása során a támogatók változtatásokat is eszközöltek. Egyrészt, bár a nemzetközi kutatásokra építve a képzés *extenzív jelleg*ét kulcsfontosságúnak tartották, és eredetileg egy féléven át összesen négy alkalmat terveztek, ez háromra csökkent, mivel az oktatók egyéb felsőoktatási terheikre hivatkozva a kontaktórák csökkentését kérték. A képzési alkalmak közti tanulási folyamat támogatására a tervekben az *online támogatás* szerepelt, de ez kevésbé volt hatékony, mert egyrészt a résztvevők nem ismerték elég jól az adott e-learning felületet, másrészt kevésbé voltak nyitottak a készülő anyagaik megosztására, egymásnak visszajelzések adására. Az így felmerülő problémákat a támogatók egy új tanulási mód, az *egyéni és páros konzultációs* alkalmak felkínálásával igyekeztek megoldani. Az oktatók egyéni tanulási feladatai közül a kurzustervezéshez kötődőeket a kontaktórák és konzultációk segítségével sikeresen lehetett támogatni, de a tanulástámogatás ezen rendszere nem tudta őket megfelelően ösztönözni arra, hogy az új módszereket, hallgatói tanulási tevékenységeket maguk is kipróbáljanak. Ehhez az is hozzájárult, hogy a tervezéshez kiválasztott kurzust éppen aktuálisan nem mindenki tanította. Az oktatói tanulás támogatásának érdekében a tanulási folyamat során egy jól körülhatárolható produktum, a kiválasztott saját kurzustematika újragondolása is feladat volt, így próbálva a tanulás eredményét konkretizálni.

A **B1 fejlesztés** a tanulástámogatás logikájában követte az A1 felépítését, bár itt már a tervekben csupán három alkalom szerepelt, az első viszont egész napos képzést jelentett. A döntés mögött az állt, hogy a kurzusok újragondolásának elindításához éppen így lehetett a képzés elején erősebb inputot adni, valamint hogy ez jobban illeszkedett a résztvevők időbeosztásába. Ez a tanulástámogatási koncepció a szakmai fejlődésre motivált tanszékek esetében jól működött, a három alkalom után az oktatók kezdeményezték, igényelték a további támogatást, rész-

ben számukra fontos témákat megjelölve (pl. oktatói kiégés, a tanulástámogatás szervezeti szintje), részben egy kurzushoz kötődő vizsga fejlesztéséhez további támogatói visszajelzés kérésével. Ugyanakkor a következő résztvevő tanszékek kevésbé konkrét tanulási céllal érkeztek, vagy egyáltalán a részvételre sem voltak nyitottak, így a B1 fejlesztés tanulástámogatási logikáját fel kellett adni.

Az A1 és B1 fejlesztés támogatói reflexiói alapján az látszódott, hogy a képzések extenzív jellege, valamint lazább kapcsolata az oktatók mindennapi oktatási tevékenységével együttesen gyengíti az oktatók részvételét, bevonódását – legalábbis abban a fázisban, amikor az oktatók szakmai tanulásának támogatása még csak megkezdődik egy karon. Ebből következően a fejlesztések újabb variációinál a tanulástámogatás logikájának radikális átgondolása vált szükségessé.

Az **A2 fejlesztés** elengedte a képzés extenzív jellegét, a tanulási tevékenység produktumhoz kapcsolódását. Egy rövid, egy alkalmas *szakmai workshop*ként került megszervezésre, amiben az oktatók tanítási gyakorlatához és problémáihoz, kérdéseihez kapcsolódva az interaktív tanítási módszerek célok szerinti rendszerezése, tudatosítása történt meg saját élményű tanulási tapasztalatok szerzésével (pl. kettős kör, Gondolkozz-beszéld meg párban – kupaktanács, kerekasztal), továbbá az oktatók jógyakorlatainak, tapasztalatának megosztásával.

A **B2 fejlesztés**ben megvalósuló tanulástámogatási koncepció minden korábbi fejlesztési tapasztalatból táplálkozott. A támogatók megbeszéléseiken úgy látták, hogy az A2 fejlesztésben túl sok elméleti alapvetésüket adták fel, így igyekeztek az extenzív jelleget és a tanulás produktumhoz való kapcsolódását is visszahozni. A legfőbb változtatás viszont ahhoz kötődött, amit a támogatók a tanulástámogatás legnagyobb problémájaként érzékeltek a korábbi fejlesztésekben: a tanulástámogatás nem kapcsolódik elég jól az oktatói közösségek mindennapi gyakorlatához, ami miatt már részvételük, bevonódásuk is nehézkes, a tanultak beépülése a gyakorlatukba pedig nagyon bizonytalan. A B2 fejlesztésben kialakított tanulástámogatási forma leginkább *közös fejlesztés*ként (Ferman, 2002) értelmezhető: a vezető, oktatók és támogatók partneri viszonyban, együttműködve dolgoznak a képzési programhoz vagy kurzushoz kötődő fejlesztési feladat meghatározásán, a fejlesztés tervezésén, megvalósításán, értékelésén, terjesztésén. E tanulási formában a vezető és az oktatók is aktív szerepet töltöttek be már a tervezésben, a kurzus- vagy képzési program fejlesztési céljainak azonosításában. A támogatók ezt a folyamatot állványozták (Reiser & Tabak, 2014) a helyzet értelmezéseivel, szakmai szempontok, fejlesztési irányok, lehetőségek felvázolásával, ugyanakkor arra törekedtek, hogy a képzés- vagy kurzusfejlesztés céljait, tevékenységeit, lépéseit a vezető és az oktatók közössége döntse el (a vezetők e fejlesztési közösségek tagjai voltak). Mindez pedig azt is jelentette, hogy a támogatók adott esetben elengedtek szakmailag lényeges fejlesztési elemeket (pl. a kurzusfejlesztés során az értékelés újragondolását) annak érdekében, hogy

az oktatói közösség által elfogadott fejlesztési feladatokra lehessen fókuszálni. Ez azt jelenti, hogy ennél a tanulási formánál lehetett a legjobban építeni a résztvevők előzetes tudására, nézeteire, valamint a szakmai tanulásukat a saját tempójuk szerint rugalmasan támogatni. A közösen kialakított fejlesztési feladatok a kurzus esetében a következők lettek: alapfogalmak tanítása; gyakorlatias, életszerű feladatok készítése; csoportos, páros feladatok támogatása; a levelező képzésnél pedig: a hallgatók tanulásának online támogatása (gondolkodást, gyakorlást, értékelést segítő feladatok), a tömbösített órák kialakítása, amelyek az előadások frontális jellegét csökkentik. Az oktatók szakmai tanulását, a fejlesztési folyamatot magát többféle tanulási forma, tevékenység is támogatta: támogatók által tartott *műhelyek*, *konzultációk*, kisebb *oktatói munkacsoportok* munkája, tervezett *fórumok* az eredmények megosztására.

A közös fejlesztés formája segítette az extenzív jelleg megtartását, mégpedig rugalmasságával: a fejlesztések kereteiként egy évet jelölt ki a vezető (a pályázati keret miatt is), ezen belül viszont rugalmasabban lehetett alakítani a tempót, az együttműködési típusokat, a kisebb-nagyobb csoportokkal való találkozást. A keretek közti rugalmasság elve jelent meg a szakmai tanulás eredményeként vizionált fejlesztési produktumban is, fontos volt, hogy egy év alatt elkészüljön, de az A1 és B1 fejlesztési forgatókönyvekhez képest célja, jellege, tartalma sokkal rugalmasabban, a részt vevő oktatók választásai fényében alakult.

Összességében a szakmai tanulástámogatásra szerveződő négyféle fejlesztés erősségeinek látjuk, hogy a tanulástámogatás módjának rendszeres változtatásával – akár egy-egy fejlesztésen belül is – rugalmasan lehetett alkalmazkodni az adott kontextus oktatóinak tanulási igényeihez, preferenciáihoz. Ugyanakkor a támogatók számára olykor feszültséget is generált a tanulástámogatás tudományosan megalapozott elméleteinek és az oktatói igényeknek az összeegyeztetése (l. a képzés extenzív jellege). A tanulási formák, tevékenységek sokszínű alkalmazása, variálása a holisztikus oktatói tanulástámogató környezet megteremtését is elősegítette: a szakmai tanulást nem zárványszerűen egy-egy képzési alkalomhoz kötötte, hanem közelítette az oktatók mindennapi gyakorlatához. E tanulási környezet megerősítésében a párhuzamos támogatási formák is jól működtek, de különösen nagy szerepe volt annak, hogy időben sikerül-e fenntartani az oktatók szakmai tanulásának támogatását, tehát az extenzív jelleg a támogatási formák releváns jellemzője maradt-e. A fejlesztések alapján úgy tűnik, hogy az oktatók tanulási környezetének megteremtésében és fenntartásában kisebb szerepet játszik az, hogy egyszerre minél több oktatónak sokféle tanulástámogatási formát kínáljunk, mint az, hogy kisebb oktatói létszámmal, de időben építkező tanulástámogatási megoldásokat nyújtsunk.

7.3. Az egyéni és közösségi tanulási utak kapcsolódása

A tanulásközpontú megközelítésekben a tanítás nem egyéni munka, ahhoz, hogy a hallgatók fejlődése, az elérendő tanulási eredmények fejlesztése kerüljön a középpontba, az oktatók közti együttműködés elengedhetetlen. A pedagóguskutatás területén a szakmai fejlődés eredményességének vizsgálatai megerősítették az együttműködő tanulás meghatározó voltát (Cordingley, Higgins, Greany, Buckler, Coles-Jordan, Crisp, Saunders & Coe, 2015; Caena, 2013), a felsőoktatásban pedig a gyakorlatközösségek szakmai fejlődésben betöltött szerepe, lehetőségei az egyik legerősebb megközelítése a támogatásoknak (Cox & McDonald, 2017; illetve bővebben 2. fejezetben). Ráadásul a kérdőíves vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az oktatásfejlesztéshez kapcsolódó gyakorlatközösségek Magyarországon nem erősek. Mindezekért a fejlesztéseink mind a négy verziójában a közösségek szakmai tanulásának kialakítása, megerősítése, az egyéni tanulási utakkal való kapcsolattartásának megtalálása a támogatás kulcskérdése volt. A kontakt alkalmakon – képzéseken, workshopokon – a tanulástámogatásban minden esetben jelentős szerepe volt a tudás- és tapasztalatmegosztásnak, a tanulás csoportos formáinak, ezen túl viszont az egyes fejlesztések az oktatói közösségek más szintjének más eszközökkel történő támogatására fókuszáltak.

Az **A1 fejlesztés** a képzési programokhoz/szakhoz kötődő oktatói közösségeket igyekezett erősíteni, elsősorban azért, hogy az oktatók szakmai tanulásának fenntartására, támogatására hosszabb távon keretet biztosíthasson. Ez a tapasztalatok alapján akkor működött jól, ha a képzésen részt vevő oktatói csoport és a képzés/tantárgy oktatói közössége egybeesett; valamint ha a képzési program vezetője jelen volt a képzésen, és rendelkezett a szakhoz kapcsolódó oktatói közösség víziójával. Amikor a képzésen többféle szakhoz kapcsolódó oktatók kisebb csoportjai jelentek meg, akkor ezek a kiscsoportok nem tudtak eléggé megerősödni, sem egymást támogatni a szakmai tanulásban. Ráadásul a szakmai tanulást inkább hátráltatta a képzési programok eltérő státusza, sikerességének megítélése, ami az egymástól való tanulást is nehezítette. Bár a képzési programhoz kötődő oktatói közösséget csak egy esetben tudta erősíteni az A1 fejlesztés, a szakmai tanulás csoportos élménye jelentős volt az oktatói reflexiók szerint. További lényeges tapasztalat volt, hogy azok az oktatók, akik az egyéni konzultációs lehetőség révén kapcsolódtak be (mivel nem tudták megoldani az első alkalmon való részvételt), nem váltak az oktatói közösségek aktív résztvevőivé, hanem továbbra is inkább az egyéni konzultáció lehetőségével éltek.

A **B1 fejlesztés** célzottan akarta megerősíteni a meglévő oktatói közösségeket és új kapcsolatokat teremteni köztük. Ebben az esetben összetartó tanszéki közösségek vettek részt az oktatói képzéseken, akiknél a tantárgyi és kutatói közösségek egybeestek. A képzések viszont két tanszéki közösség együttes meg-

jelenésére építettek, ami utat nyitott a hazai felsőoktatásra különösen jellemző balkanizáció, azaz klikkesedő kultúrájának (Hargraeves & Fullan, 2012; Kálmán et al., 2020) fellazítására.

Az **A2 fejlesztés** nem épített célzottan a közösségek fejlesztésére, ugyanakkor a résztvevők a korábbi képzések azon oktatóiból kerültek ki, akik továbbra is nyitottak voltak a szakmai tanulásra. Ilyen értelemben a workshop lehetőséget teremtett az oktatás iránt érdeklődő oktatói közösség erősítésére, a köztük lévő tudásmegosztás ösztönzésére. Ezen a teljesen önkéntes alapon szerveződő workshopon ugyanakkor kevés oktató vett részt, szakfelelősök nem voltak köztük, és jellemzően inkább az oktatói karrier első időszakában járó oktatók jelentek meg.

A **B2 fejlesztés** során a közösségek képzéshez vagy kurzushoz kapcsolódása erős volt, a kurzushoz kötődő oktatói csoportnál pedig jellemző volt már korábban is egyfajta tudásmegosztás az oktatók körében. A vezetőnek fontos szerepe volt ezekben a közösségekben, aktívan részt vett a fejlesztő munkában, a kurzus esetében modellként funkcionált a többi oktató számára is. A közös fejlesztési anyagok létrehozása pedig kifejezetten erősítette az oktatók közti együttműködő tanulást.

Összességében a fejlesztések során az oktatói közösségek szakmai tanulása és támogatása kapcsán a legfőbb kulcstényezőkké a következők váltak: (1) az oktatói közösségek megtapasztalása, annak megélése, hogy a képzéshez, kurzushoz kapcsolódóan oktatói közösségekben is lehet gondolkodni, (2) a csoportos tanulás élménye, mivel az oktatáshoz kötődően kevésbé jellemző gyakorlat volt a kölcsönös tapasztalat- és tudásmegosztás, (3) az oktatói közösség megélését nagyban segítette, ha a fejlesztésben részt vevők csoportja és egy adott képzés, kurzus oktatói közössége egybeesett, (4) ha a célzott közösség létszáma nem volt túl nagy (l. a 20 fős levelező képzéshez kötődő csoport), (5) ha a képzéshez, kurzushoz kötődő oktatói közösség a tanulástámogatás során kisebb munkacsoportokban tudott dolgozni, (6) ha a vezető az oktatói közösség szakmai tanulásának része volt, aktivitása modellként szolgálhatott a kollégáknak. Az oktatói közösségek tanulásának támogatását erőteljesen befolyásolta a képzési programok/kurzusok nagysága, jellege (pl. hány oktató tartozott hozzá, a szaknak milyen megítélése volt), valamint a résztvevők köre, például bevonódtak-e szakfelelősök, tantárgyfelelősök, vagy inkább doktoranduszok, óraadók voltak-e jelen.

8. Az oktatók szakmai tanulásának eredményei

A kutatási problémakörök esetében e terület vizsgálata jelenti a legnagyobb kihívást, főként azért, mert a tanulástámogatás hatásainak megjelenése alapvetően hosszabb távon várható; mert abban a fázisban, amikor az oktatók bevonódása a szakmai tanulásba épphogy csak elindul, a folyamatok értékelésébe való bevonó-

dásuk még nehézkesebb. A B2-es fejlesztés ráadásul még lezáratlan. Mivel az A1, A2, valamint a B1, B2 fejlesztések célzottan egymásra épültek, egy adott kontextus oktatói tanulástámogatásának eredményeire vonatkoztak, elemzésünkben együtt kezeljük őket, törekedve arra, hogy ezen belül, ahol lehet, a specifikus fejlesztés és az eredmények kapcsolatát is bemutassuk.

8.1. Az oktatókhoz kötődő eredmények

A fejlesztések hatásait, az oktatók szintjén megjelenő eredményeket az oktatók gondolkodása és gyakorlata, valamint ezek változása kapcsán tudjuk vizsgálni, továbbá az eredmények a kezdeti célokkal tudjuk összevetni.

Az **A1-A2 fejlesztés** oktatói 2019. júliusában – tehát egy vagy fél évvel a részvétel után – egy kérdőívben nyilatkozhattak a fejlődésükről, tanulásukról. A kérdőívet kevesen töltötték ki (N=11), de az eredmények így is jelzésértékűek. Az oktatók saját szavaikkal a következőkben azonosították legfőbb fejlődésüket: a tudatosságot és a hallgatói szükségletekre figyelő pedagógiai gondolkodást, azaz a tanulásközpontú megközelítés egyik fő elemét emelték ki. A pedagógiai tudatosságukat leginkább a tervezés kapcsán emelték ki, de a módszerek alkalmazásának, az értékelés gyakorlatának átgondoltsága is megjelent. A hallgatói szempont pedig elsősorban a hallgatói szükségletek, elvárások figyelembevétele, valamint a hallgatói felelősség növelése kapcsán jelent meg (pl. a kurzus céljainak megosztásában). A kérdőívben feltett zárt kérdésre adott válaszokban is azt lehet látni, hogy egyfelől a tudatos kurzusfejlesztést, másfelől a módszertani változatosság növekedését érzékelték a fejlődés legfőbb területeinek (l. 8.4. táblázat). Az alacsony válaszadási arány ellenére ezt a fejlesztések meghatározó eredményének tekinthetjük, hiszen a vezetők, támogatók szempontjából a képzés/kurzusfejlesztés és a módszertani megújulás együttes célja volt a fejlesztéseknek. Az oktatói válaszok differenciált képet mutatnak, a meghatározóbb fejlődés azonosításától a semmit sem tanultig terjednek. Az eredmények fontos tanulsága, hogy az A1 és A2 fejlesztések közül az első körben, a Projekt alapú tanulás képzésén részt vevő oktatók számoltak be a legtöbb területen fejlődésről, ami a tanulástámogatási terv és megvalósítás eredményességét mutatja. A kérdőívet kitöltők körében tehát látszik, hogy a tanulásközpontú gondolkodásmód, a konstruktív összehangolás elve megjelent, erősödött; ugyanakkor a válaszadók a személyre szabott fejlesztést és értékelést azonosították, mint számukra fontos területet, amit kifejezetten nehezen tudnak megvalósítani a gyakorlatukban.

8.4. táblázat. Az A1 és A2 fejlesztésben részt vevő oktatók a saját fejlődésükről (N=11)

Amiben fejlődtek…	**Gyakoriság**
Tudatosabban tervezem meg a kurzusokat	8
A kurzusaimon többféle módszert használok	6
Az elérendő tanulási eredményeket figyelembe veszem a kurzusok tervezésekor, a tanítás és az értékelés során	5
A hallgatók tanulása, hallgatói munkák értékelésekor figyelek az elérendő tanulási eredményekre	5
Aktivizáló hallgatói feladatokat, tevékenységeket, módszereket használok	4
Az órákon a hallgatói interakciókat átgondoltabban tervezem, támogatom	4
Csoportos munkákat adok a hallgatóknak	4
Félév közben is értékelem a hallgatók tanulását, előrehaladását	4
Az órán kívüli feladatokhoz támogatást, segédanyagokat nyújtok a hallgatóknak	4
Egyeztetek a képzésben tanító kollégákkal az oktatásról	2
Nem változott	2

Az oktatók szerződésben vállalt feladata volt, hogy egy kurzusuk tematikáját megújítsák mind tartalmi, mind pedagógiai szempontból, az utóbbihoz segítséget kapva a támogatók által tartott képzéseken. Az elkészült produktumok elemzése alapján az látszódik, hogy a képzések fókuszában álló tanulási eredmény alapú és tanulásközpontú tanítás változatos mértékben és módon jelent meg a kurzustematikák újragondolásában. Az alábbiakban e megközelítések különböző szintű megjelenését mutatjuk be, a legkisebb mértékű változtatásoktól haladva a nagyobb léptékű megújulásig:

- A kurzustematikában nem látszik a tanulási eredmény alapú, tanulásközpontú megközelítés.
- A hallgatók számára érdekes, motiváló tematika készítése (pl. izgalmas kérdések feltevése).
- A tantárgy céljaiban a tanulási eredmény képességkomponense erősödik.
- A tantárgyi leírásban megjelennek a tantárgy révén elérhető tanulási eredmények.
- A tanulási eredményekre is épülő értékelésben megjelennek értékelési szempontok, konkrét értékelési eszközök.
- A tantárgyleírás koherens rendszerbe helyezi a tantárgy célját, tanulási tevékenységeit és értékelését, épít az ajánlott sablonra is.
- A tantárgyleírás koherens rendszerbe helyezi a tantárgy célját, tanulási tevékenységeit és értékelését, épít az ajánlott sablonra is. Továbbá új tanulásközpontú tanulási tevékenység jelenik meg.

Az A1 fejlesztés során az oktatók által készített produktumok hasonló eredményeket mutatnak, mint a kérdőíves visszajelzés eredményei. Alapvetően az látszik, hogy a legtöbb változás a célok és tanulási eredmények tervezése terén történik, de az értékelési rendszer is alakul, valamint a konstruktív összehangolás is több esetben látványosan erősödik. A hallgatói tanulási tevékenységek jellemzően építenek a hallgatók aktivitására, olyanok, amiket az oktatók már korábban is használtak a kurzusaikon (pl. esetelemzés, disputa, csoportos bemutató, mini-kutatás), tehát ezek alapján gyakran nem radikális módszertani megújulás, hanem inkább finomhangolás történik: a hallgatói aktivitásra épülő módszerek kidolgozottsága erősödik, főként azáltal, hogy a célok és az értékelés konkrétabbá válnak, és a tanulási tevékenységekhez kapcsolódnak.

Az **A2 fejlesztés**ben az oktatók szakmai tanulásának támogatása nem kötődött fejlesztendő tematikákhoz, anyagokhoz. A workshopon a részt vevő oktatói reflexiók alapján az látszódott, hogy az oktatói jógyakorlatok nem újulnak meg igazán, az oktatók nem kezdenek bele nagyobb újításokba. A tanulásra való reflexióban is inkább a szakmai tanulás kisebb lépéseinek elve jelenik meg, a már meglévő gyakorlatok kisebb léptékű átalakítása (pl. a hallgatói csoportban egymás megismerésének erősítése), kiegészítése (pl. hogy a pár- és csoportmunkákban az egyéni gondolkodás támogatása is fontos).

A **B1 fejlesztés** során az látszódott, hogy a részt vevő oktatók nagyon motiváltak a szakmai tanulásra, kisebb tanszéki közösségükben van hagyománya az oktatásról való gondolkodásnak, együttműködésnek. Ebben a fejlesztésben a szakmai tanulásra motivált közösségek önszabályozott módon tanultak: ők vetettek fel tanulási témákat (pl. oktatói kiégés), kértek új tanulási alkalmakat, terveztek új értékelést, amelyhez visszajelzést kértek. Eredmény, hogy közösen gondolkodtak az oktatás kérdésein, problémáin, értelmezéseik differenciálódtak; gyakorlatukban a változtatás területét közösen azonosították, a fejlesztést közösen dolgozták ki a támogatók segítségével. A B1 fejlesztés viszont csak addig működött eredményesen, amíg már működő oktatói szakmai tanulóközösségek vonódtak be.

A **B2 fejlesztés** eredményeit a közösen azonosított fejlesztési célokban és ehhez kapcsolódó anyagokban, produktumokban tudjuk értelmezni. Például a tantárgyi fejlesztéshez kötődő három azonosított feladat közül a gyakorlatias, életszerű feladatok készítésében, megosztásában érezték magukat legeredményesebbnek, majd az alapfogalmak készítésében, végül pedig a pár- és csoportmunkák erősítésében. A reflexióikból jól látszódik, hogy a kurzus oktatói erőteljesen különböztek abban, hogy milyen mértékű erőfeszítéseket tettek, s hogy ebben meghatározó és példaértékű szerepe volt a tantárgy-felelősnek. A tanulás eredményei az elkészült anyagok gyakorlatban való felhasználásához kötődnek, valamint a tudásmegosztás lehetőségeihez kapcsolódnak.

8.2. Képzési programelemekhez és oktatói közösségekhez kötődő eredmények

A négy fejlesztési variáció alapján jól látszik, hogy a képzések egészének fejlesztési eredményei lassabban jelennek meg, lassabban formálódnak. A képzési program fejlesztése és kapcsolata az oktatók tanításával, szakmai tanulásával nagy mértékben függ a képzési programok értelmezésétől, jellemzőitől. Ha a képzési program olyan nagy, hogy szinte minden oktató érintett benne, akkor inkább tantárgyakhoz kötődően jelenik meg az oktatói együttműködés, mivel a képzési program oktatásfejlesztése túl absztrakt, túl összetett az oktatók számára. Ha viszont több és többféle, kisebb képzési program van a karon, ahol minden oktató csak bizonyos képzéseken tanít, akkor meg a képzések közti státuszkülönbségek (pl. hány hallgatója van, milyen nehéz a bekerülés) nehezíthetik az oktatók közti együttműködést. Összességében az oktatói együttműködésekben a képzési programhoz tartozás nem jelentett igazán erős közös alapot, inkább egy-egy tantárgyhoz kötődő közös fejlesztés teremtett oktatói közösségeket, az eredmények egyelőre inkább a kurzusok, mint a képzés egésze szintjén értelmezhetőek. A jól működő tantárgyak köré szerveződő oktatói közösségekre jellemző volt, hogy több oktató tartja, és hogy valamilyen szempontból kulcstantárgynak minősül a képzésen belül, például elsőéves bevezető tárgy vagy a képzés meghatározó tantárgya.

A kurzusfejlesztés során ugyanakkor a képzési program meghatározó kontextussá válhat, és ebben jelentőssé vált a vezetők szerepe, akik tudatosan választották ki a fejlesztésre, újításra megfelelő kurzusokat. E választás szempontjai közt a következő szempontok voltak lényegesek: a hallgatói tapasztalatokat vizsgáló kutatás eredményei alapján felmerülő problémák kapcsán érintett kurzusok fejlesztéséhez kapcsolódott (A1, B2); olyan oktatói közösséghez kapcsolódott, akik már rendelkeztek korábbi oktatáshoz kötődő fejlesztési tapasztalattal, már eleve oktatói közösségként működtek, motiváltak voltak a szakmai tanulásra (B1); új tantárgy, tanulási tevékenység szempontjából is új fejlesztése (A1), elsőéves tárgyak (B2); új módszereket igénylő tantárgy fejlesztése, oktatásra motivált oktatókkal (B2); minden képzéshez kötődően 1-2 tantárgy fejlesztése (A1). Az A2 fejlesztés pedig nem kötődött képzési programhoz.

A tantárgyakhoz kötődő fejlesztésekben jelentős volt a közös anyagok (tervek, értékelési eszköz, módszertani elem, online támogatás) kidolgozása, amit adott esetben több oktató is ki tudott próbálni, használni. A produktum készítésében tehát előny volt, ha az adott kurzus oktatásában több oktató volt érintve (az A1 fejlesztésben nagy különbség volt a közt, hogy valaki egyedül készített tematikát, párban egy oktató és egy munka világából érkező képviselő, vagy ténylegesen közösen egy oktatói csoport). A szakmai tanulás eredményességét az is elősegítette, ha módszertanilag jelentős kihívást jelentett a tantárgy (pl. projekt /A1/, hallgatói képességeket fejlesztő, gyakorlatias feladatokra épülő kurzus /B2/),

valamint ha az oktatókkal közösen került kialakításra a kurzusfejlesztés fókusza (részben A1, B2).

Bár az oktatók szempontjából a közösségi élmény, az oktatókollégákkal való találkozás, tapasztalatcsere lényeges eredménye volt a fejlesztéseknek (ld. oktatók kérdőíves visszajelzése, vezetői interjú, reflexió A1-A2 esetében, B2 reflexiói), az oktatók közti oktatással kapcsolatos egyeztetések száma nem igazán növekedett (l. oktatói kérdőíves visszajelzés A1-A2 esetben), inkább a már meglévő tantárgyhoz kötődő közösségek vagy kisebb informális párok, csoportok tudásmegosztása erősödött. Összességében úgy tűnik, hogy az adott kontextusokban a képzési program észlelésének erősödése, az oktatásról való diskurzus, tapasztalatcsere lehetősége lerakhatják annak alapjait, hogy később akár képzésekhez kötődő oktatói gyakorlatközösségek alakuljanak ki. Bár az is látszik, hogy ennek további tudatosan tervezett támogatása nélkül erre kevés esély van.

8.3. *Intézményhez kötődő eredmények*

Mind a négy fejlesztési variáció vezetői kezdeményezéssel, együttműködéssel ment végbe, kari szinten top down fejlesztésekről van szó, amihez a támogatók nyújtottak segítséget. A fejlesztések első körében mindkét esetben cél volt, hogy az oktatók minél nagyobb százalékát vonják be a szakmai tanulásba. Az A1 esetben az oktatók közel fele jelentkezett azokra a képzésekre, amelyeket a támogatók tartottak az oktatók szakmai tanulása érdekében, a B1 esetben pedig eredetileg minden oktató bevonása volt a cél. Az oktatói lemorzsolódás ugyanakkor az extenzív jellegű képzések során magas volt. A fejlesztések második köre már célzottabban igyekezett elérni az oktatókat, a bevonódás az A2 fejlesztés esetében alacsony maradt, a B2 fejlesztés során viszont a kisebb létszám mellett a lemorzsolódás mértéke elhanyagolható maradt.

A karok szintjén a szakmai tanulás fenntarthatósága az eredményesség lényeges kérdéseként vetődik fel, amire majd hosszú távon lehet választ adni. A 2-2 fejlesztési variáció és a kétéves folyamat után intézményi/kari szinten az oktatással kapcsolatban megindult a reflexió, kommunikáció (A1-A2 vezetői reflexió), vannak kisebb oktatói közösségek, amelyek fejlesztési produktumai beépülnek a gyakorlatba (részben A1, részben B1, B2). Az egyik esetben látszódik az oktatói nyitottság a fejlesztési tapasztalatok megosztására (A1 oktatói visszajelzések), a másik esetben pedig a vezetői elköteleződés, az oktatásfejlesztésről való tudatos gondolkodás és lehetőség nyújtása az egyelőre elszigeteltebb oktatói közösségek közti tudásmegosztásra (B2). A fenntarthatóság nagy kérdése lesz ugyanakkor, hogy a vezetők, oktatók és támogatók bevonódása és közös egyeztetései a szakmai tanulás céljairól, módjairól, valamint a szakmai tanulás érdekében történő

együttműködés igénye megmarad-e, főleg egy olyan keretben, ahol már nem áll a háttérben projektfinanszírozás.

9. Összegzés, implikációk és dilemmák

Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás támogatására szerveződött, négyféle fejlesztési variáció elemzését és értékelését végeztük el két olyan esetben, ahol a tanítás és tanulás világáról való tudatos gondolkodás, e területek fejlesztése éppen csak most indult meg. Az összegzés és ez alapján megfogalmazott implikációk tehát erre a kontextusra vonatkoznak. Az alábbiakban a kutatási kérdések és elméleti szempontok alapján összegezzük a főbb megállapításainkat:

1. Az oktatói tanulást támogató fejlesztések elején nehéz konkrét, világos és mindenki számára elfogadott *tanulási célok*at kitűzni olyan hazai kontextusban, ahol éppen elkezdődik a tanítás eredményességéről, megújításáról való gondolkodás. A vezetők, oktatók, támogatók – legalábbis részben – más célokkal indulnak: a vezetők esetében az oktatói szakmai fejlődés összekapcsolódik a képzésfejlesztéssel, hallgatói problémákra és igényekre való reakcióval; az oktatóknál pedig inkább a módszertani megújulást jelenti. A támogatók törekednek a célok összehangolására, de a szakmai megközelítések érvényesítésére is, amit nehezít a kétféle, szakterületi és pedagógiai tudásrendszer, tapasztalat és nyelvezet. Az oktatói tanulástámogatás variációi alapján úgy tűnik, hogy eredményes utakról akkor beszélhetünk, amikor (1) a tanulási célok explicitté tétele, rendszeres újragondolása, egyeztetése hangsúlyos elemmé válik, melyet a támogatók facilitálnak, (2) a célkitűzésekben minden érintett elképzelése valamilyen szinten érvényesülhet, (3) a célok bizonytalanságait ellensúlyozzák a tanulási folyamat során létrehozott konkrét produktumok (pl. kurzusleírás, értékelési eszköz stb.).
2. Az oktatók szakmai tanulásának *támogatási formá*iban az eredményes utak jellemzően a következőkhöz kapcsolódtak: (1) a tanulástámogatási formák kombinációra épültek, elmozdultak a csak képzésre épülő formától, (2) láthatóan és tervezetten összekapcsolódtak az oktatók tanításával, ami jellemzően kisebb oktatói közösségek és a képzések kulcstárgyaihoz kötődő esetekben működött jól.
3. A *közös fejlesztés*ek – mint a szakmai tanulás egyik lehetséges módja – sikeres útnak bizonyultak a fejlesztési variációkban. Amundsen és Wilson (2012) tipológiája alapján ez a forma erősíti a kimenetre fókuszáló tanulástámogató megközelítést, ugyanakkor már nyit a tanulási folyamatok támogatására is. A hazai oktatók körében végzett kérdőíves vizsgálat alapján is lényeges

és egybehangzó eredmény, hogy az oktatók az oktatásfejlesztés kapcsán éppen a projekt-teamekben, munkacsoportokban látnak még kiaknázatlan lehetőségeket. Az oktatói együttműködés mélyebb szintjét, a közös munkára épülő tanulást is eredményesen támogatja, nemcsak az együttműködő tanulás egyszerűbb elemeit, pl. az oktatók közti ötletek, tapasztalatok megosztását (vö. Little, 1990).

4. Az oktatóközösségek szakmai tanulásának, a képzésfejlesztésnek és a módszertani megújulásának együttes támogatásában meghatározó szerepet játszott a képzési programok *kulcskurzus*ainak, *modul*jainak megtalálása. A képzési programnál kisebb, de az egyénileg/egyedül tartott oktatói kurzusoknál komplexebb terület segítette leginkább a szakmai tanulás célkitűzéseinek összerendeződését.
5. A tanulásközpontú megközelítések megjelenése, kezdeti lépései során az oktatói tanulástámogatás variációi, *eredményei* elsősorban az oktatói tudatosság, az oktatói nézetek változásában érhető tetten (De Rijdt et al., 2016). A tanítási gyakorlatot és a hallgatók által észlelt változásokat egyelőre nem tudtuk szisztematikusan vizsgálni, de úgy tűnik, hogy a tanulásközpontú megközelítések alkalmazása egyéni oktatói szinten nehezen épül be, további támogatás szükséges hozzá. Az oktatók a jelenlegi egyetemi kontextusban különösen az értékelési gyakorlat megújítását tartották nehéznek. Az oktatói szakmai fejlődés és tanulás eredményeinek képzési program és intézményi szintű értékelését beemeltük az értékelési keretbe, ugyanakkor még inkább csak az eredmények többszintű értelmezésének (oktatói, képzési program, intézmény) megerősítése történt meg. A fejlesztési variációk összehasonlító elemzésének folytatása jelentős inputot adhat ehhez az irányhoz.

A fejlesztés alapú kutatás eredményeinek összegzése alapján a hazai oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatására vonatkozóan, a tanulásközpontú megközelítések kezdeti lépései kapcsán néhány lényeges implikációt emelünk ki, valamint felhívjuk a figyelmet a felmerült dilemmákra, továbbgondolandó eredményekre:

1. A támogatók számára fontos tanulság, hogy az oktatók, oktatóközösségek, vezetők számára a tanulási célok kitűzése tanulandó feladat, tehát az oktató(közössége)k szakmai tanulása kapcsán hangsúlyosan szükséges tervezni a tanulási célkitűzések támogatását, tervezését és értékelését.
2. Érdemes figyelni, kiaknázni, tudatosan tervezni a közös fejlesztésekben, projektekben, munkacsoportokban való oktatói tanulást, és fókuszálni a képzési programok kisebb, koherens kulcsterületeinek fejlesztésére és támogatására (pl. modulok, jelentős, több oktató által tartott kurzusok).

Dilemmaként merül fel, hogy projektfinanszírozás nélkül hogyan működnek majd ezek a megoldások.

3. Az oktatói tanulástámogatás – nemzetközi kutatásokban alátámasztott – extenzív jellegének eredményességét és megvalósíthatóságát szükséges tovább vizsgálni a hazai kontextusban.
4. Az oktatói tanulástámogatásra vonatkozóan komplex értékelési keret(ek) kialakítása válik szükségessé, ugyanakkor az ezzel kapcsolatos plusz oktatói terhek vizsgálata elengedhetetlen.

Tovább érdemes vizsgálni, hogy a tanulásközpontú megközelítések kezdeti terjedése kapcsán milyen oktatói tanulástámogatási variációk milyen kontextusban működnek jól, s különösen azt, hogy ezen belül milyen személyes támogatási utak lehetségesek, eredményesek, hatékonyak.

IX. ÖSSZEGZÉS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK A HAZAI OKTATÁSI, FEJLESZTÉSI ÉS KUTATÁSI GYAKORLAT SZÁMÁRA

Az utolsó fejezetben az elméleti fejezetek és a kutatásaink alapján összegezzük az oktatók szakmai fejlődésével és tanulásával, valamint a tanulásközpontú felsőoktatás-pedagógiával kapcsolatos legfontosabb eredményeinket. Először bemutatjuk a tanulásközpontú megközelítés megjelenését, alakulását az oktatói nézetekben; majd az oktatói nézetek differenciáltságának alakulását, azonosítva azokat a sajátos mintázatokat, erősségeket és kihívásokat, amelyekkel a hazai oktatói mintában találkoztunk. Harmadsorban összefoglaljuk azokat a kulcstényezőket, amelyek egyrészt a nemzetközi vizsgálatok alapján, másrészt a hazai kutatásunkban az oktatói gondolkodásban, tapasztalatokban a változás lehetőségét rejtik, azokat az irányokat, amelyek közelebb vihetnek minket egy tanulásközpontú felsőoktatási gyakorlat felé. Végül mindezek alapján a kutatások további lehetséges irányait igyekszünk feltérképezni.

1. A tanulásközpontúság megjelenése az oktatói nézetekben

A tanulásközpontúságot négy pillér mentén értelmeztük a kötetben: (1) a hallgatók aktív, értelmező tanulási folyamatának támogatása; (2) a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; (3) a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás; valamint (4) az oktatók mint tanulók értelmezése kapcsán. A kérdőíves vizsgálatunk alapján azt látjuk, hogy a tanulásközpontúság eltérő módon érinti meg az oktatók tanítással és saját szakmai fejlődésével kapcsolatos elképzeléseit: legerősebben a szakmai fejlődés és tanulás nézeteiben, majd az oktatói kompetenciákban, végül pedig a tanítási megközelítésekben érhető tetten (l. 9. 1. táblázat). Fontos megjegyezni, hogy a táblázat üresen hagyott cellái nem a tanulásközpontú sajátosságok hiányát jelölik, hanem azt, hogy kutatásainkban azokat a területek külön nem vizsgáltuk.

9.1. táblázat. A tanulásközpontúság dimenzióinak érvényesülése a hazai oktatók körében végzett kérdőíves vizsgálat alapján (az eredmények részletes bemutatása az 5. és 6. fejezetben található)

	A hallgatók aktív, értelmező tanulásának támogatása	**A hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás**	**Minden hallgató tanulásának támogatására fókuszálás**	**Az oktató mint tanuló értelmezése**
Tanításról alkotott elképzelések				
Oktatói kompetenciák				
Szakmai tanulásról alkotott elképzelések				

Jelmagyarázat: világos szürke=problematikus, feszültséggel teli; középszürke=megjelenik, alakul; sötétszürke= erős; fehér=a kérdőíves vizsgálat nem fókuszált rá külön

Az *oktató mint tanuló* képe (4. pillér) elfogadott az oktatók körében. A szakmai fejlődés nézetei kapcsán ráadásul elsősorban abban hisznek az oktatók, hogy saját szakmai fejlődésük és tanulásuk célja a hallgatók eredményesebb tanulástámogatása, és csak kevésbé az oktatói munka megerősítése, elismerése. Az oktatói kompetenciák körében az oktató mint tanuló képe kevésbé erős, de meghatározó. Az oktatók szakmai fejlődéséhez kötődő kompetenciaterületek (pl. *a saját tanítási gyakorlat elemzése* vagy *a kollégákkal való együttműködés az oktatás során*) mind a fontosság, mind az észlelt eredményesség szempontjából a középmezőnyben helyezkednek el. Ugyanakkor kivételként említhető az *új módszerek kipróbálása*, a kísérletezés, ami már kevésbé jellemző rájuk.

A *hallgatók aktív, értelmező tanulásá*nak támogatása (1. pillér) az oktatói kompetenciák szintjén meghatározó, az oktatók a tanulás facilitálását az ötödik legfontosabb kompetenciaterületnek tartják, bár ez előtt inkább olyan kompetenciaterületeket jelöltek meg, amelyek nem a tanulásközpontú megközelítés velejárói. Összességében viszont fontos látni, hogy a tanítási megközelítésekben a hazai oktatók leginkább az információ- és értékelésközpontú típussal értettek egyet, valamint a kompetenciákban is a tudomány-, szakterület új tartalmainak tanítása volt az egyik legfontosabb terület. Mindez azt mutatja, hogy a tanításhoz kötődő nézetekben a tanulásközpontú megközelítések megjelennek, de a tartalomközpontú irány még erősebb.

A tanulásközpontúság elemeinek megjelenésénél a legnagyobb feszültség a *minden hallgató tanulástámogatása* kapcsán vethető fel (2. pillér), ahol a képzésbe újonnan érkezők támogatása – ami a nemzetközi trendekben a felsőoktatás kiemelt feladataként jelenik meg (Honkimäki & Kálmán, 2012) – a legkevésbé fontos és jellemző területek közt szerepel, szemben a tehetséges hallgatók támogatásával. Mindebben nem nehéz felismerni a tudományos elitnevelés gyökereit, melyeket

korábbi kutatások is jeleztek (Vámos, 2010). A tanulásközpontúság érvényesülése szempontjából tehát a legproblematikusabb, legkritikusabb dimenzió éppen a *minden* hallgatóra való odafigyelés, tanulásuk együttes támogatása.

Végül a *hallgatói tanulási eredmények fejlesztésé*ről (3. pillér) azt mondhatjuk, hogy egyrészt vizsgálata kevésbé állt jelenlegi kutatásaink középpontjában, ezért eredményeink inkább jelzésértékűek. Másrészt viszont jól látható, hogy a tanítás céljaiban – az oktatói küldetésekre vonatkozó nyitott kérdés alapján – a képességek fejlesztése a legdominánsabb irány, és csak ezt követik a tudás és az attitűdök alakításának céljai. Ez alapján tehát a tanítás céljaiban az oktatók eltávolodtak a tudásközpontúságra épülő megközelítéstől, bár ahogyan a tanítási megközelítések jelzik, az ennek megvalósítására való törekvés kevésbé jelenik meg.

A tanulásközpontú pedagógiai megközelítés tehát tetten érhető az oktatók gondolkodásában, leginkább az oktató mint tanuló elképzelésében. Az aktív, konstruáló tanulás támogatása bár megjelenik, de ennél még mindig fontosabbnak tűnnek a tartalomközpontú megoldások. A minden hallgató tanulás támogatását pedig kifejezetten problematikusan, ellentmondásoktól sem mentesen értelmezik az oktatók.

2. Az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának és tanításának differenciáltsága

A nemzetközi trendek az oktatók tanítása, szakmai fejlődése és tanulása kapcsán is felhívják a figyelmet arra, hogy a felsőoktatási tapasztalatok differenciáltak, az egyes tudomány- és képzési területek sajátos pedagógiákkal, valamint szakmai szocializációs és tanulási úttal rendelkeznek (l. signature pedagogies, Shulman, 2005). Elsősorban a tanítási megközelítések kapcsán több kutatás (pl. Lueddeke, 2003; Lindblom-Ylänne, Trigwell, Nevgi & Ashwin, 2006; Stes & Van Petegem, 2014) kimutatta, hogy a puha tudományok oktatóinak körében erősebb a tanulásközpontú megközelítés, mint a kemény tudományok képviselőinél. A szakmai fejlődés és tanulás terén megjelenő differenciálódást inkább a pedagóguskutatások érintették, melyek arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagóguspálya különböző időszakaiban más szakmai fejlődési utak, tanulási tevékenységek válnak dominánssá (Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011; de Vries et al., 2014; Rapos, 2016). A felsőoktatásban az oktatói életút, tapasztaltság mentén történő differenciálódás kevésbé feltárt (Ferman, 2002; Knight, Tait & Yorke, 2006), és jellemzően ellentmondó eredményeket hozott, ami – legalább részben – az igen eltérő intézményi kontextus hatása lehet.

A hazai oktatók körében végzett kérdőíves és narratív interjúkra épülő kutatásainkban (kutatások bemutatásáról l. részletesebben a 3. fejezetet) vizsgáltuk, hogy a tanítási megközelítések, oktatói kompetenciák, a szakmai fejlődés, tanulás

nézetei és tapasztalatai, valamint az oktatói identitáskonstruálás mennyiben mutatnak – elsősorban a tanulásközpontúság megjelenése kapcsán – differenciált képet a képzési területek és az oktatók tanítási tapasztalatának fényében. Összességében az látszik, hogy a képzési területek és a tanítási tapasztalatok éppen ellenkezően érvényesülnek az oktatói elképzelésekben: a tanulásközpontú tanítási megközelítések és kompetenciák, valamint a szakmai fejlődés, tanulás tevékenységei elsősorban a képzési területek mentén különböznek, míg a „hagyományosabb" oktatói kompetenciák, a szakmai fejlődés nézetei és az oktatói identitáskonstruálás elsősorban a tanítási tapasztalat fényében (l. 9.2. táblázat).

9.2. táblázat. Az oktatók tanítási megközelítéseinek, kompetenciáinak, szakmai fejlődéssel és tanulással kapcsolatos nézeteinek és tevékenységeinek, valamint az oktatói identitáskonstruálásnak differenciáltsága

Képzési területenként változó	**Tanítási tapasztalat fényében változó**
Tanulásközpontú tanítási megközelítések	Információ- és értékelési központú, előzetes tudásra és interakcióra épülő, kritikai gondolkodás fejlesztésére irányuló megközelítés
Tanulásközpontú kompetenciák	„Hagyományosabb" oktatói kompetenciák
Szakmai fejlődés, tanulás tevékenységei	Szakmai fejlődés nézetei[22]
	Oktatói identitáskonstruálás és tanulási formák (az oktatás iránt nyitott oktatók körében)

Ez alapján három fő tendencia látszik, egyrészt az, hogy a tanulásközpontú tanítás és tevékenységek szempontjából a képzési területek jelentős szerepet játszanak; másrészt, hogy a tartalomközpontú tanítás nézetei, kompetenciái inkább a tanítási tapasztalattal növekszenek; harmadrészt, hogy a szakmai fejlődés és tanulás mélyebb „rétegei"-nek alakulása kapcsán a tanítási tapasztalat jelentősége erősödik meg (l. az oktatói identitás változásait, a szakmai fejlődés, tanulás nézeteit szemben a tevékenységekkel). A tanulásközpontú megközelítés iránt nyitottabb területek a nemzetközi trendekkel összhangban a puha tudományok képviselői, de a szakmai fejlődés és tanulás tevékenységeiben összetettebb a kép, kiemelendő, hogy az alkalmazott kemény területek képviselőire (l. mérnöki, informatikai és orvostudományi területek) jellemzőbb a vizsgálatok révén történő szakmai fejlődés útja.

A tanítási tapasztalatok jellemzően tehát *a „hagyományosabb" oktatói kompetenciák* fejlődése, alakulása szempontjából lényegesek, például a *kurzusok terve-*

[22] Elsősorban a tanítási tapasztalatok szerint differenciált, a 14 képzési terület közül öt esetben találtunk különbségeket az adott területen tanítók és nem tanítók közt (l. bővebben az 5. fejezetben).

zése, a tudomány-, szakterület új eredményeinek tanítása vagy *a tehetséges hallgatók tanulásának, fejlődésének segítése* is olyan kompetenciaterületek, amelyek inkább a tapasztalt oktatókra jellemzőbbek, mint a kezdőkre. Mindez jelezheti azt, hogy ezeken a területeken működik a szakmai szocializáció, a gyakorlatközösségekben való informális tanulás, ami különösen az első időszakban jelentős hatású.

A tanítási tapasztalatok meghatározóak a szakmai fejlődéssel kapcsolatos nézetek alakulásában is, de ez a kapcsolat nem lineáris jellegű. Bár az oktatók a szakmai fejlődés és tanulás iránt a kezdeti időszakban a legelkötelezettebbek, 20-29 év tanítási tapasztalattal rendelkezők közt újból megerősödik a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézete, azaz a szakmai fejlődésre való nyitottság kapcsán két tetőpont is azonosítható. Bár egy speciális oktatói csoportra vonatkozik, de a tanítási tapasztalatok szempontjainak fontosságát erősítik meg kvalitatív vizsgálatunk eredményei is: a tapasztalt oktatók körében különösen a kísérletezés és a kölcsönös vagy együttműködésen alapuló tanulás erősödött meg, szemben a kezdő tapasztalatokkal, ahol a tanulás mozaikos jellegű volt.

A tanulásközpontú megközelítés szempontjából érdemes még kiemelni *a hallgatók tanulásának támogatása* kompetenciaterületet, ami a képzési területek és a tanítási tapasztalat szerint is differenciált képet mutat. Jellemző inkább a puha, mint a kemény tudományterületek oktatói körére. A tanítási tapasztalatok mentén pedig nem a szokásos, kezdeti időszak utáni kompetenciaérzet növekedését mutatják, hanem húsz év tanítási tapasztalat után tapasztalható egy ugrásszerű növekedés.

3. Az oktatók és oktatóközösségek szakmai tanulásának támogatása: nemzetközi irányok és hazai lehetőségek

A kutatási eredmények és a nemzetközi gyakorlat is azt mutatja, hogy a felsőoktatásban az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának, az oktatás fejlesztésének komplex támogatórendszereire van szükség (pl. Taylor & Rege Colet, 2010; Saroyan & Trigwell, 2015). A hazai felsőoktatásban viszont inkább még csak most látszódnak kialakulni azok az első kezdeményezések, amelyek tervezetten és szervezetten kívánják támogatni az oktatók szakmai fejlődését és tanulását. Mindezért ebben a fejezetben egyrészt áttekintjük, hogy mik azok a kihívások, amelyekkel a nemzetközi kontextusban találkoznak azok, akik az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásával foglalkoznak, valamint hogy milyen irányba mozdultak el e támogató rendszerek az elmúlt évtizedekben. Másrészt összegezzük azokat a legfontosabb kutatási eredményeinket, amelyek segíthetik azonosítani azt, hogy az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának támogatásakor milyen lehetőségeket érdemes kiaknázni, mire érdemes építeni, milyen kihívásokra kell figyelni a hazai felsőoktatásban. Mindkét iránnyal ahhoz kívánunk

hozzájárulni, hogy az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának kutatásokon alapuló, megalapozott támogatórendszerei jöhessenek létre.

3.1. Kihívások és lehetőségek a nemzetközi kutatások és tapasztalatok fényében

Az elmúlt évtizedekben az oktatói tanulástámogatás, oktatásfejlesztés területén elért nemzetközi tapasztalatok és kutatási eredmények felszínre hoztak számos kihívást és ezek kapcsán új fejlesztési irányokat is azonosítottak. Az alábbiakban a leggyakrabban felmerült kihívásokat összegezzük röviden:

– Az oktatási tevékenység támogatása elkülönül az egyetemi munka más részeitől.
– A felsőoktatás tágabb, nemzetközi és nemzeti kontextusa nem támogatja az oktatói tanulást, oktatásfejlesztést. Mindezt egyrészt a neoliberális menedzsment kultúra erősödéséhez, másrészt az oktatás és kutatás közti feszültségekhez kötik (Van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset & Beishuizen, 2017).
– Általában bevezető programokat ajánlanak fel, tesznek kötelezővé az oktatók számára – különösen a kezdő oktatók esetében –, melyekről úgy gondolkodnak, hogy lezárhatóak, befejezhetőek, így a folyamatos szakmai fejlődés aspektusát nem erősítik.
– A szolgáltatási irány a centralizált intézményi képzésekre, eseményekre fókuszál, a szakmai fejlődés támogatását kiszakítja a mindennapi tevékenységből. E programok a legtöbbször egyfajta deficit modellből indulnak ki, az oktatók hiányosságaira fókuszálnak (Boud & Brew, 2013).
– Külön kezelik a folyamatos szakmai fejlődés támogatásakor a főállású oktatókat a többi oktatótól, általában külön képzéseket is tartanak számukra (Thomas et al., 2016).
– Intézményi szinten gyakran ellentmondó üzenetként jelenik meg: az értékek és elvek szintjén támogatott a tanulásközpontú megközelítés, a tanítás minősége, viszont ezt a mindennapi intézményi gyakorlat kevésbé segíti elő. Ráadásul feszültség mutatkozik az intézményi és egyéni szintű erőfeszítések, érdekek közt is (Van Schalkwyk et al., 2015).
– Problémaként merül fel a belső képzések kizárólagossága, az egyéni oktatói szakmai fejlődés és tanulás, valamint a tanszékek, gyakorlatközösségek tanulásának egymástól való függetlenedése (Cox, 2013; Kálmán et al., 2020), a transzfer problémája. Van Lankveldék (2017) metaelemzése pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a közvetlen munkakörnyezet hatása a legmegosztóbb: ha a környezet kollegiális, támogató, akkor pozitívan alakítja a szakmai fejlődést, ha viszont versengő, hierarchikus, bizalomhiány jellemzi, akkor negatívan.

A kihívások elemzése az oktatók szakmai fejlődése, tanulása és az oktatásfejlesztés területén új tendenciákat, irányokat erősített fel a nemzetközi színtéren. Az oktatói tanulás és az oktatásfejlesztés támogatása során elmozdulás történt a tartalomra fókuszáló megközelítéstől a folyamatos szakmai fejlődést hangsúlyozóig; a tanítás és tanulástámogatás egyéni gyakorlatának támogatásától az oktatóközösségek gyakorlatba ágyazott tanulása felé; az egyes beavatkozásoktól a támogatórendszerek komplexitása felé; a támogatórendszerek differenciáltabb, személyre szabottabb irányai felé; valamint az oktatói tanulás, oktatásfejlesztés rendszerszerű értékelése felé (Amundsen & Wilson, 2012; Boud & Brew, 2013; Stes & Hokeastra, 2015; Saroyan & Trigwell, 2015; Thomas et al., 2016; De Rijdt, Dochy, Bamelis, & van der Vleuten, 2016; Chalmers & Gardiner, 2015; Van Lankveld et al., 2017).

Mindezek a tendenciák a nemzetközi kutatások területén felerősítették (1) az oktatói tanulással, támogatással, oktatásfejlesztéssel kapcsolatos nézetek, az észlelt támogató és nehezítő tényezők feltárását, (2) az oktatói közösségek tanulására vonatkozó kutatások megerősítését, (3) a közvetlen munkakörnyezet és a szakmai kultúra hatásának vizsgálatát, (4) a beavatkozások eredményességének kutatását. Ezek közül néhány fontosabb irányra és eredményre hívjuk fel a figyelmet. Az *oktatói nézetek vizsgálatá*ban erősödik a szakmai fejlődésre és tanulásra, valamint az oktatásfejlesztői identitás alakulására vonatkozó irány. Továbbá úgy tűnik, hogy a magukat oktatóként vagy oktatásfejlesztőként értelmezők szakmai fejlődése külön tanulási utakat mutat a felsőoktatásban (pl. Nevgi & Löfström, 2015). Az oktatói tanulás és támogatás kapcsán az *intézeti, tanszéki szakmai kultúrák* meghatározó jellegét is számos kutatás feltárta (l. Van Lankveldék, 2017 metaelemzését). Egy korábbi, finn és magyar oktatók körében végzett kutatásunkban pedig sikerült kimutatni, hogy a tanulásközpontú megközelítésekkel rendelkező, kísérletezésre nyitott oktatók érzékelik leginkább együttműködőnek és támogatónak az intézetüket/tanszéküket. Míg azokra, akik a szakmai kultúrát individualistának, klikkesedőnek látják vagy éppen alig észlelik az adott tanszék, intézet szakmai kultúráját, jellemző inkább az információközpontú tanítási megközelítés, valamint a szakmai fejlődés és tanulás elutasítása (a szakmai kultúra tipizálása Fullan & Hargreaves, 2012 elmélete alapján készült, l. Kálmán et al, 2020). A felsőoktatásban a kollegiális szakmai együttműködések tehát meghatározóak a szakmai fejlődés és tanulás során, és vannak olyan eredmények is, amelyek az együttműködés önkéntes jellegét hangsúlyozzák a szakmai fejlődés sikeressége kapcsán (Jääskelä, Häkkinen & Rasku-Puttonen, 2017). A *beavatkozások eredményességének vizsgálatai*ban egyelőre inkább azt lehet látni, hogy megfogalmazódik az elégedettség-vizsgálatok kritikája, és az arra való törekvés, hogy a szakmai fejlődés és tanulás eredményességet ne csak egyéni oktatói és hallgatói szinten, hanem program és intézmény szintjén is vizsgálják, de e területen egyelőre kevés empirikus eredmény született

(Chalmers & Gardiner, 2015; bővebben l. 8. fejezetben). Mindezen irányokra igyekeztünk a saját kutatásainkban is reflektálni.

A fentebbi irányokat árnyalja, alakítja az a drasztikus változás, amit a 2020-ban induló pandémia okozott a felsőoktatásban is. A *veszélyhelyzeti távolléti oktatás*ra való átállás (emergency remote teaching) az oktatók sokaságát hozta újszerű tanulási helyzetbe, „kényszerítette ki" az oktatók szakmai fejlődésének és tanulásának különböző útjait. Mindez nemcsak a terület kutatását lendítette fel, hanem reményeink szerint a tanulásközpontú pedagógiáról való diskurzust, kritikai értelmezéseket is felerősíti majd. Az oktatói nézetek és a szakmai fejlődés kutatásának szempontjából kiemelendőek azok a vizsgálatok, amelyek az ún. „kikényszerített oktatói felkészültség" kérdéseit tárják fel. Cutri, Mena és Whiting (2020) eredményei alapján a távolléti oktatásra való gyors átállás a következő főbb oktatói kihívásokat és tapasztalatokat hozta magával: (1) a kockázatok elfogadását, a kockázatos helyzetekben annak megélését, hogy sebezhetőbbé, de ezáltal a hallgatókkal együttérzőbbé is válhattak az oktatók, (2) az oktatói identitásukban törések észlelését, (3) a tanítási normák megváltozását, különösen a tanárközpontú megközelítések visszaerősödését, valamint (4) a méltányossági kérdések azonosításának nehézségét. A távolléti oktatás kapcsán egy másik, témánk szempontjából is jelentős, formálódó kutatási irány pedig azzal kezdett el foglalkozni, hogy a járványhelyzet után mi az, amit az oktatók és a felsőoktatás a távolléti oktatásból tanulni tud. Vajon megerősödik-e a méltányosságra épülő tanítás (Darling-Hammond & Hyler, 2020); vajon a felsőoktatás erőteljesen teljesítményorientált kultúráját mennyire alakítja át a pandémiás időszak, menynyiben ad lehetőséget arra, hogy a személyes és szakmai „törődés" újraértelmezése megtörténhessen; a tanulás társas és érzelmi dimenziói felerősödjenek (Murray, Heinz, Munday, Keane, Flynn, Connolly, Hall & MacRuairc, 2020)? Vajon hogyan marad velünk az online oktatás, erősödik-e a blended oktatás gyakorlata, például a fordított osztályterem gyakorlata? Mindez mennyiben segíti majd a tanulásközpontú pedagógiák megerősödését, a rugalmasabb, személyre szabott tanulási utak támogatását (pl. Medina, 2018; Koh, 2019; Alarmi, Watson & Watson, 2020)?

3.2. *Kihívások és lehetőségek a hazai kutatásaink fényében*

Mivel az oktatók tanulásközpontú tanításáról, szakmai fejlődésével, tanulásával és támogatásával kapcsolatos nézetekről és tapasztalatokról nem készült korábban átfogó hazai kutatás, fontosnak tartottuk egyfajta hazai helyzetkép felrajzolását elsősorban a kérdőíves vizsgálatunk eredményei alapján. A szakmai fejlődés és tanulás lehetőségei és kihívásai kapcsán viszont építünk a narratív és a fejlesztés alapú kutatásunk eredményeire is. Fő célunk, hogy olyan lehetséges beavatkozási

pontokat azonosítsunk, amelyek segíthetnek majd az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának megerősítésében; valamint hogy az oktatók tanulástámogatásának eredményes útjait, megoldásait is összegezzük.

Projekt-team, közös fejlesztés mint a szakmai fejlődés és tanulás lehetősége: A hazai kérdőíves vizsgálatunk alapján az látható, hogy az *oktatók szakmai fejlődéséhez kötődő tevékenységek*ben inkább az informális utak, valamint a kollegiális, de egyszerűbb együttműködést igénylő tanulási formák (pl. problémák megosztása, megbeszélése) jellemzőbbek. Az oktatók leggyakrabban *reflexió* segítségével, valamint a *kollégákkal együttműködve tanulnak* (l. 5. fejezet). Az oktatásfejlesztési kérdések egyeztetése során az informális megbeszéléseken túl a tartalmak megosztását tartják jellemző és eredményes útnak. Fontos ugyanakkor kiemelni, hogy *a projekt-team vagy munkacsoport jellegű együttműködések*ben új támogatási lehetőségeket látnak, az ilyen jellegű együttműködésekre nyitottak tűnnek (l. 8. fejezet 2. részében). Ezt az irányt erősítheti a fejlesztés alapú kutatásunk azon eredménye is, amikor sikeres szakmai tanulási folyamatként jelent meg a *közös fejlesztésre épülő tanulási forma*. Tehát amikor az adott oktatói csoport támogatók segítségével közösen fejlesztette tovább egy kurzus tervét, módszertanát, értékelését (l. 8. fejezet B2 fejlesztési variációja).

A hallgatók tanulástámogatására fókuszáló szakmai fejlődés nézetének meghatározó szerepe az oktatói tanulás tevékenységeiben: A szakmai fejlődés és tanulás lehetőségeinek értelmezésekor meghatározó kiindulópont az az eredményünk, amely szerint *a hallgatók tanulásának támogatására fókuszáló szakmai fejlődés és tanulás nézete minden típusú tanulási tevékenységre pozitív hatással van* (l. többváltozós lineáris regresszióanalízis eredményeit a 7. fejezetben). Tehát mondhatjuk azt, hogy ennek a nézetnek a megerősítése vagy egyáltalán a szakmai fejlődésről és a hallgatói tanulástámogatásról való diskurzusok, megbeszélések kezdeményezése hozzájárulhat az oktatók szakmai tanulásába való bevonódásához. Az *oktatói szerep megerősítésére, elismerésére fókuszáló szakmai fejlődés nézete* viszont csak a *vizsgálatok általi szakmai tanulás*t vetítette előre. Ez alapján úgy tűnik – de ezen eredmény még további vizsgálatokat igényel –, hogy az oktatói szerep elismerése, megismerése mint célkitűzés kevésbé erősíti meg a szakmai fejlődés és tanulás gyakorlatát.

Újítás és a szakmai fejlődés, tanulás irányai: Érdemes még kiemelni a szakmai fejlődés és tanulás gyakorlatai kapcsán *az új oktatási módszerek kipróbálására vonatkozó kompetencia* hatását. Az új oktatási módszerek kipróbálása (emellett egyébként az újonnan érkező hallgatók szocialilzációjának támogatása) kompetenciaterület észlelt eredményessége *hozzájárult a képzések és olvasás általi tanulás*hoz, ami arra enged következtetni, hogy ehhez a fajta tanuláshoz már szükség van az oktatók valamilyen szintű újító oktatói gyakorlatára, nyitottságára. Mindez megfontolandó szempont lehet az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatására tervezett programok, képzések kialakítása során is.

A reflexió mint a szakmai fejlődés, tanulás tevékenységének kihívásai: A *reflexióra épülő szakmai tanulási tevékenység* megjelenését az *új módszerek kipróbálása kompetenciaterület* negatívan befolyásolta, míg az értékelés és a tehetséges hallgatók támogatása kompetenciaterületek pozitívan hatottak rá. Mindez azt mutathatja, hogy a reflexió mint a szakmai fejlődés és tanulás – egyébként legelterjedtebb módja – kevésbé kötődik a tanulásközpontú megközelítéshez, a tanítási gyakorlat megújításához. Ez alapján érdemes nagyobb figyelmet szentelni annak, hogy hogyan lehet az oktatók reflexióiban jobban elősegíteni a megújításra törekvést. A felsőoktatásban az újítás, kísérletezés támogatásának szükségességére hívja fel a figyelmet a kvalitatív kutatásunk azon eredménye is (l. 4. fejezet), hogy a tanítás iránt elkötelezett oktatók számára az oktatásfejlesztés területe, a kísérletezés a kezdetektől lényeges jellemző, viszont az ezzel kapcsolatos tanulás támogatása nem merül fel az élettörténetekben. Tovább árnyalja a képet az is, hogy a tanítás iránt elkötelezett, lelkes oktatókra jellemző a „megkésett tudatosság", az oktatók élettörténetükben éppen azt tartják az első fordulópontnak, amikor pedagógiailag tudatosabbá váltak: észlelték, értelmezték és értékelték, hogy egyes gyakorlatok, újítások mögött milyen pedagógiai szempontok, elméletek húzódhatnak meg, milyen összefüggések azonosíthatók. Ez tipikusan a hosszabb kezdő időszak után következett be. Összességében tehát az oktatók újító gyakorlatainak és pedagógiai reflektálásának tudatos és akár korai összehangolása különösen lényeges iránya lehet az oktatók tanulástámogatásának.

Oktatói kompetenciák, amelyekben eredményesebbek lehetnének az oktatók – minden hallgató támogatása, online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése és képzésfejlesztés: Az oktatói kompetenciák vizsgálata során az egyes kompetenciaterületek fontosságát és az oktatókra jellemző voltát is összevetettük, mivel az volt a feltételezésünk, hogyha egy kompetenciaterületet az oktatók fontosabbnak tartanak, mint amennyire jellemző rájuk, akkor ez ösztönözheti az adott téren a szakmai fejlődést és tanulást. Ez alapján látható, hogy a legnagyobb, akár szakmai fejlődésre és *tanulásra is ösztönző különbségek éppen a minden hallgató tanulástámogatása* (az újonnan érkező hallgatók tanulásának támogatása, tehetséges hallgatók támogatása) dimenziójához tartoznak. Ehhez hasonlóan, az oktatók több mint 50%-a érezte úgy, hogy az *online tanulási környezetek tervezése, fejlesztése* vagy a *képzésfejlesztés* ahhoz képest, hogy mennyire lényeges, kevésbé jellemző rájuk – bár főleg az előbbi kompetenciaterület fontosságát amúgy elég alacsonyra értékelték (l. 6. fejezet). Ezek alapján tehát éppen a tanulásközpontúság legkritikusabb területei kapcsán alakulhat ki egyfajta konstruktív, tanulást elősegítő feszültség.

A kurzustervezés, értékelés, kollegiális együttműködés kompetenciáival kapcsolatos túlzott elégedettség veszélyei: Ugyanakkor az oktatói kompetenciák kapcsán érdemes felvetni „a túlzott elégedettség" problémáját is, amit egyrészt

a kurzusok tervezése, fejlesztése és a *hallgatók tanulásának, eredményének értékelése* esetében, másrészt a *kollégákkal való együttműködés* kapcsán találtunk. Ezekben az esetekben az oktatók kb. 25%-a eleve jobbnak tartja a kompetenciáit, mint amennyire fontosnak érzik az oktatói szerephez. Erre a kihívásra érdemes akkor figyelni, amikor az oktatók tanulástámogatása kapcsán éppen a tanulási eredmények alapú tanítás, és ezáltal különösen a tervezés és értékelés megújításának kérdései jelennek meg, valamint amikor a szakmai fejlődés és tanulás kifejezetten az oktatók közti együttműködésre épít. Tovább árnyalhatja a képet az, hogy a narratív vizsgálatunk eredményei azt mutatják, hogy az oktatók közti kölcsönös tanulás, az együttműködésre épülő tanulás komplexebb módjai inkább az oktatói karrier későbbi időszakában erősödnek meg.

Interdiszciplinaritás lehetősége a tanulásközpontú tanítás megerősítése kapcsán: A tanulásközpontú tanítási megközelítések legtöbbször azokra jellemzőbbek, akik több képzési területen tanítanak, szemben azokkal, akik csak egy területen (l. 5. fejezet). Azaz feltételezhető, hogy a több képzési területen szerzett tanítási tapasztalatok hozzájárulnak a tanulásközpontúság erősödéséhez. Mindez összecseng a határátlépéssel (boundary crossing) foglalkozó irodalom eredményeivel is (pl. Akkerman & Baker, 2011), ami rámutat arra, hogy a különösen fragmentált, specializált tudásokra épülő világunkban a szakterületek, szakma és tudomány, gyakorlat és elmélet stb. közti határok átlépése vagy ilyen határátlépést elősegítő tárgy (pl. a sokféle elemből álló tanárképzési program, interdiszciplináris képzések) használata új tanulási lehetőségeket teremt. Ilyen főbb tanulási mechanizmusok lehetnek az identifikáció, az összehangolás, a reflexió, a gyakorlat átalakítása (Akkerman & Baker, 2011).

A több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók nyitottsága a szakmai fejlődésre: A szakmai fejlődés támogatásakor a kezdő oktatók mellett a több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkezőket is érdemes megcélozni, mivel a tapasztalt oktatók ezen köre a hallgatók tanulástámogatásának érdekében szintén nyitottabb a szakmai fejlődésre. Ezt különösen lényeges eredménynek látjuk, nemcsak azért, mert megmutatja, hogy a fejlesztések során nemcsak a kezdő oktatókra érdemes figyelni, hanem mert kikezdi, árnyalja az ún. közbülső szakasz csapdájaként ismert jelenséget, ami azt állítja, hogy a karrierjük közepén lévők félnek az elköteleződésektől, elkerülik a változásokat (Postareff & Nevgi, 2015). A tanulás iránti nyitottságnak ez a „kettős hulláma" viszont a hazai közoktatási kutatásokban is megjelent (Rapos, 2016), valamint a felsőoktatásban a tanulószervezeti viselkedés megítélésében is hasonlóan alakult (Horváth, 2019). Összességében tehát a hazai felsőoktatásban érdemesnek tűnik építeni a tapasztalt, több mint 20 év tanítási tapasztalattal rendelkező oktatók bevonására: a tanítás megújítása során, valamint a szakmai fejlődés és tanulás gyakorlatainak támogatása kapcsán is.

Differenciálódó oktatói szerepek és támogatásuk. A narratív kutatásunk eredményei alapján (l. 4. fejezet) láthatóvá vált, hogy a felsőoktatásban az oktatói/tanári szerep és alidentitás mellett számos további szerep jelenhet meg. Az olyan újszerű szerepek, mint a programfejlesztő, szervezetfejlesztő, oktatásfejlesztő, mentor, szak- vagy tanulmányi felelős elvezethetnek új oktatói önértelmezésekhez, a szakmai fejlődés differenciált útjaihoz. A sokféle új szerep kapcsán alig látszódott jól azonosítható tanulási út, kivételt ez alól csak a formalizált képzésfelelősi szerep (szak-, illetve tanulmányi felelős) jelentett, ahol a tanonckodás modelljét lehetett azonosítani (Collins, 2006), azaz a szerepkör átvételekor kb. egy tanéven át a régi és az új felelős együtt dolgozott, ezáltal vezetődött be az új szakember a feladatokba. Összességében tehát az újfajta szerepekhez kötődő szakmai fejlődés és tanulás tudatos kiaknázása jelentős előrelépés lehet a hazai felsőoktatásban, már csak azért is, mert azok az oktatók, akik felvállalják ezeket az új felsőoktatási szerepeket kollégáik, oktatóközösségeik szakmai tanulásának – leginkább informális – támogatóivá is válnak.

Az oktatók szakmai fejlődését, tanulását elindító kezdeményezések lehetőségei: Az oktatói tanulástámogatás tervezett, szervezett módjai kevésbé elterjedtek a hazai felsőoktatásban, inkább szórványos kezdeményezésekről beszélhetünk. Ebben az időszakban különösen lényeges lehet olyan fejlesztések elemzése, amelyek éppen azt ragadják meg, hogy hogyan tudnak szárba szökkenni az oktatók szakmai fejlődését és tanulását támogató kezdeményezések. A fejlesztés alapú kutatásunkkal, ahol négy ilyen fejlesztési variációt, kezdeményezést is elemeztünk, éppen ehhez kívántunk hozzájárulni (l. 8. fejezet). Az elemzett fejlesztések a kari vezetők kezdeményezésére és felkért felsőoktatás-pedagógiai szakértők támogatásával valósultak meg. Az oktatók szakmai fejlődésére, tanulására ösztönző kezdeményezések vizsgálata ebben a kezdeti időszakban a következő tanulságokkal szolgált: (1) a tanulási célok kialakításának tervezett támogatására érdemes nagyobb figyelmet szentelni. A szakmai fejlődés támogatása és a képzési programok, tantervek megújításának céljai az egyes érintetteknek (vezető, oktatók, támogatók) mást jelentettek, a folyamat során is alakultak, emiatt a célok rendszeres artikulálása, egyeztetése elengedhetetlennek tűnik ebben a kezdeti időszakban. A célokkal kapcsolatos bizonytalanságokat enyhíthetik, ha az oktatói tanuláshoz konkrét produktumok elkészítésének feladata párosul (pl. tematikák megújítása). Segítette a támogatást (2) a támogatási formák kombinációinak használata is (pl. képzések, workshopok, egyéni és páros konzultációk), továbbá azok (3) a közös fejlesztések, amelyek kisebb oktatóközösségek tanulására fókuszáltak, az oktatók, vezetők, támogatók együttműködésében alakultak (pl. egy sok oktatóval működő kurzus megújítása). Végül pedig az, amikor nem egy egész képzési programhoz, hanem annak csak (4) egy kulcstárgyához/moduljához kapcsolódott a fejlesztés, ami lehetett meghatározó vagy bevezető tantárgy a képzésben, amit több oktató

párhuzamosan tartott. Fontos tanulsága a fejlesztés alapú kutatásnak, hogy a szakmai fejlődés és tanulás támogatásának e kezdeti időszakaiban az eredmények elsősorban oktatói szinten jelennek meg: az oktatói nézetek alakulásában, a tanulás tudatosságának növekedésében (l. részletesebben 8. fejezetben). Ugyanakkor a nemzetközi kutatások (Stes & Van Petegem, 2011; Chalmers & Gardiner, 2015; De Rijdt et al., 2016) fényében is szükséges a képzési programok és az intézmények szintjén is értékelni az eredményeket, valamint olyan további értékelési módszereket bevonni, amelyek lehetővé teszik a tanítási gyakorlat és a hallgatói tapasztalatok változásának vizsgálatát.

A kutatási eredményeink összességében abban segíthetnek, hogy a fő kihívásokat és az ezzel kapcsolatos eredményes irányokat azonosítani tudjuk, s ezáltal az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának támogatásában el lehessen mozdulni egy tervezettebb, tudatosan rendszerbe ágyazott tanulástámogatás felé.

4. Jövőbeli kutatási irányok, különös tekintettel az oktatói szakmai tanulásra és támogatásra

A további kutatásainkban is lényeges, folytatandó iránynak tartjuk (1) az oktatók, oktatóközösségek szakmai fejlődésének és tanulásának vizsgálatát, hiszen az oktatók a tanítás-tanulás világának megújításában kulcsszereplők: értelmezők, értékelők, alkotók; (2) az oktatói nézetek és tapasztalatok kutatását, amelyek alakítják az oktatók mindennapi pedagógiai gyakorlatát és értelmezik az oktatáspolitikai, intézményi, társadalmi elvárásokat; (3) a helyi felsőoktatási kontextusok hatásainak mélyebb feltárását; (4) az oktatói tanulástámogatással kapcsolatos fejlesztések kutatását és az eredmények komplex értékelését. Ezen túl az elmúlt időszakban végzett kutatási eredményeink alapján és a nemzetközi tendenciákra figyelve a következő továbblépési irányokat tartjuk kiemelten fontosnak:

- A tanulásközpontú megközelítés tényezői közti kapcsolat értelmezését szükséges mélyíteni az oktatói nézetek és tapasztalatok vizsgálata során. Ezt az irányt főként kvalitatív jellegű vizsgálatokkal lehet megvalósítani, amiben hasznos alkalmazni a kritikus esemény technikáját vagy szakmai dilemmákat megfogalmazó vignettákat, és előtérbe állítani az oktatóközösségek értelmezéseit.
- A felsőoktatási kontextusban a tanulásközpontú megközelítés vizsgálatakor érdemes a minden tanuló tanulástámogatásával kapcsolatos nézeteket, innovációkat, szakmai tanulástámogatási lehetőségeket alaposabban feltárni, összefüggésben a tanulásközpontúság többi tényezőjével, és azonosítani az oktatói nézetekben, tapasztalatokban rejlő inkoherenciákat, feszültségeket és továbblépési lehetőségeket.

- Mivel a hallgatói tanulás szempontjából nagy jelentősége van az értékelés sajátos észlelésének (Biggs & Tang, 2003), szükséges az értékelés oktatói és hallgatói értelmezéseit tovább vizsgálni, valamint kitérni az értelmezések összefüggéseire a konstruktív összehangolás elméletének más elemeivel.
- Az oktatóközösségek szakmai tanulástámogatásának vizsgálatában megerősítendő a kísérletezés, az innovációk, és a közös (oktató és pedagógiai szakember részvételével zajló) fejlesztés során végbemenő szakmai tanulás kutatása, az ezt erősítő és gyengítő tényezők feltárása. A kísérletezés, innovációk, közös fejlesztések esetében hangsúlyosan szükséges vizsgálni a hallgatók szerepét, bevonódását, az eredmények hallgatói észlelését. Amennyire a kutatási lehetőségek engedik, e területen nagy hozadéka lenne longitudinális vizsgálatok folytatásának is. Mindezáltal tovább erősödhetne a hazai felsőoktatásban kevésbé jelen lévő tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság iránya is.
- Szükséges a tanulásközpontú megközelítés és a tanulószervezet kutatásainak eredményeit összekapcsolni, egyes felsőoktatási intézményekben e szempontokat együttesen vizsgálni.
- Érdemes nemzetközi összehasonlító vizsgálatok felé is nyitni, főleg az oktatói tanulástámogatás „keletkezéseinek" kutatása kapcsán.
- A tanulás-tanítás megújításának eredményes útjai kapcsán ajánlott tovább vizsgálni az oktatók szakmai fejlődésének támogatására szolgáló tartalmi-formai variációk eredményességét, valamint kapcsolódását az adott oktatói és intézményi célokhoz, igényekhez.
- A felsőoktatásban a távolléti oktatás megjelenésével korábban nem ismert mértékben jelent meg az online tanítás és az oktatók ezzel kapcsolatos szakmai fejlődésének, tanulásának kérdése. A következő évek nagy kérdése, hogy az online oktatási tapasztalatok, illetve az oktatók online szakmai tanulási tapasztalatai milyen módon alakítják át az oktatók szakmai fejlődésének, tanulásának céljait, fókuszait, tartalmát és formáit a hazai felsőoktatásban. Az online oktatás tapasztalatai milyen módon ösztönzik az oktatókat, oktatóközösségeket a tanulás és tanítás reflexióinak mélyítésére, a tanulásközpontú felsőoktatás prioritásainak újragondolására (vö. Murray et al, 2020). Ez az irány nemcsak a tanítási gyakorlatok megváltozására kell hogy fókuszáljon, hanem arra, hogy hogyan változnak az oktatói nézetek a hallgatók aktív, konstruktív tanulásának támogatásáról, a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatásról, a hallgatói tanulási eredmények fejlődésének elősegítéséről, az oktatók, oktatóközösségek tanulásáról. Továbbá azt is fontos kiemelni, hogy a járványhelyzetben megszületett távolléti oktatás milyen dilemmákat, hosszú távon is ható kérdéseket vet fel: akár a személyes tanulási utak támogatása, akár a csoportok, közösségek tanulása vagy akár a tanulás kognitív,

érzelmi és szociális dimenziói kapcsán. Éppen ezért kezdtünk el foglalkozni a távolléti oktatás során felmerült oktatói és hallgatói dilemmák feltárásával és elemzésével (Kálmán, Eszes, Kardos, Lénárd, Pálvölgyi, Rapos, Salát & Szivák, 2020).

– A nemzetközi térben is egyre nagyobb figyelem fordul az okatatásfejlesztők szakmai tanulása felé, hazai kontextusban is lényeges irány az oktatásfejlesztés iránt elkötelezett oktatók tanulási útjainak vizsgálata, valamint a tanításra vonatkozó tudományosság lehetőségeinek azonosítása. Az oktatásfejlesztői vagy támogatói szerep értelmezéseit, tudásbázisát, professzionalizálódási lehetőségeit gyümölcsöző tovább kutatni kvalitatív interjúkkal, valamint kollektív öntanulmányozás (collective self-study) segítségével.

GLOSSZÁRIUM

A glosszáriumba csak azokat a szakkifejezéseket helyeztük el, amelyek a kötetben gyakran fordulnak elő, központi fogalmak, és nem minden megjelenésükkor van lehetőség arra, hogy a szövegben megmagyarázzuk.

Fejlesztés (design) alapú kutatás: az oktatáshoz kötődő fejlesztéseket, innovációkat a természetes környezetükben vizsgálja, azt nézi, hogy mi működik a gyakorlatban, és ezáltal kíván hozzájárulni a gyakorlat és az elméleti keretek fejlődéséhez. A fejlesztések elméleti tudásbázisra épülnek, majd a megvalósítás, elemzés és újratervezés ciklusában alakulnak, és így újabb és újabb variációkat élhetnek meg.

Fenomenográfia: egy olyan kutatási megközelítés, melynek középpontjában a jelenségek leírásán alapuló megértés áll. A fenomenográfusok abból indulnak ki, hogy az emberi tapasztalat mindig parciális, időben, hely és egyén szerint változó, s ennek megfelelően az emberi megértés is fragmentált, töredékes. A jelenségek (pl. tanulás) megértése során annak megfelelően, hogy az egyes emberek a jelentés milyen különböző kulcsaspektusait képesek tudatosítani, a jelenségek eltérő mélységben és összetettségben tárulnak fel előttük.

Gyakorlatközösség: az emberek olyan csoportját jelenti, akik elköteleződnek és részt vesznek egy közös gyakorlatban, amiről kölcsönösen megosztott eszköztárral (pl. egy tudományterület kutatására és/vagy tanítására vonatkozó tudással) rendelkeznek. A gyakorlatközösségek létrejöttéhez alapvetően három elemre van szükség: egy területre, egy közösségre és egy gyakorlatra (pl. statisztika tanítása, fejlesztő értékelés kutatása). A felsőoktatásban a gyakorlatközösségek nem mindig önkéntesen, alulról jövő módon alakulnak, és gyakran működésük is strukturáltabb.

Kemény tudományok: számos kutatás használja Biglan (1973) és Becher (1994) tipológiáját a kemény és puha, tiszta és alkalmazott tudományterületek csoportosítására. A csoportosítás alapja a tudományos tudás természetén és a tudományos közösség jellemzőin alapul. A kemény tudományok az általánossal, a mérhetővel foglalkoznak, eredményük a magyarázat,

felfedezés. Tiszta kemény tudományok közé szokták sorolni például a matematikát, fizikát, kémiát; alkalmazott kemény tudományokhoz pedig az orvos- és mérnöki tudományokat. Az utóbbi időben több kritika is érte ezt a tipológiát, mivel a mai, egyre inkább interdiszciplináris tudományterületek nehezen sorolhatóak be.

Konstruktivista tanuláselméletek: a tanulási folyamatot a tudás konstruálásaként, alkotásaként értelmezik, elutasítják a tudás reprodukciójára épülő tanulás fogalmát. A tudásalkotásban alapvetőnek tartják az előzetes tudás és az aktív, értelmező tanulás szerepét, így elvetik, hogy a tanulók a tanulás során tiszta lappal indulnak. A radikális konstruktivista tanuláselméletek az egyéni szintű tudáskonstruálásra fókuszálnak, míg a szociokonstruktivista tanuláselméletek a közös megértésre, tudásalkotásra, amiben az együttes, közösségi szintű tanulás áll a középpontban.

Narratív kutatás: az elbeszélt vagy megélt történetek elemzésével foglalkozik. A kötetben szereplő narratív kutatás az elbeszélt történetek elemzésének körébe tartozik, ahol oktatói élettörténetekre épülő interjúk segítségével vizsgáltuk az elbeszélt oktatói élet, azaz oktatói identitás és fejlődés narratív szerveződését, az identitás és fejlődés narratív koherenciára törekvő, időben értelmezett konstrukcióit.

Nézet: igaznak vélt előfeltevések a világról, tanulásról, tanításról, szakmai fejlődésről. A nézetek vagy másképp elképzelések, vélekedések a mindennapi tapasztalatokban formálódnak, részben implicitek, érzelemmel telítettek, gyakran elemeiben nem koherensek. A konstruktivista tanuláselméletek szerint a nézetek alakítják az oktatói gyakorlatot, szűrőként funkcionálnak, azaz az oktatók ezen keresztül észlelik a tanulást-tanítást, ennek fényében értékelik azt.

Oktató: tág értelemben használjuk a felsőoktatásban oktatói státuszban dolgozókra (academic), szűkebb értelemben pedig egy speciális szerepkörre, a tanári munkához kapcsolódó szerepre. Kötetünkben az oktató fogalmának szűkebb értelmére fókuszálunk, így ha tágabb értelemben használjuk, azt külön jelezzük.

Oktatói identitás(konstruálás): az oktatói identitást egyfajta önértelmezésnek, önmegértésnek tekintjük, mely a korábbi tapasztalatok és jövőbeli tervek folyamatos reflexiója, újraértelmezései során alakul, és végigkíséri az oktatói karrier egészét (Kelchtermans, 2009; Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Röviden azt mutatja meg, hogy milyennek látja magát az oktató oktatóként/tanárként.

Oktatói kompetenciák: a felsőoktatásban az oktatás során alkalmazott komplex, pszichikus sajátosságok, amelyek az ismeretek, képességek, attitűdök komponenseit egyaránt tartalmazzák (Falus, 2006; Daniels, 2016), és amelyek hozzájárulnak az eredményes oktatói/tanári

tevékenység végzéséhez. Az oktatói kompetenciák meghatározása az oktatói tevékenységek elemzése alapján történhet; de szükség van a rendszeres újraértelmezésükre, az érintettek közti egyeztetésekre.

Puha tudományok: számos kutatás használja Biglan (1973) és Becher (1994) tipológiáját a kemény és puha, tiszta és alkalmazott tudományterületek csoportosítására. A csoportosítás alapja a tudományos tudás természetén és a tudományos közösség jellemzőin alapul. A puha tudományok a megértést állítják középpontba, jellemző rájuk a holisztikus megközelítés. Tiszta puha tudományok közé szokták sorolni például a történelmet, művészeteket, filozófiát; alkalmazott puha tudományokhoz pedig az oktatást, jogot, üzleti tudományokat. Az utóbbi időben több kritika is érte ezt a tipológiát, mivel a mai egyre inkább interdiszciplináris tudományterületek nehezen sorolhatóak be.

Szakmai fejlődés és tanulás: minden tevékenység, ami azt a célt szolgálja, hogy az oktatók tudása, képességei, nézetei gazdagodjanak és erősödjenek az adott helyzetben, amit a személyes és kontextuális tényezők egymásra hatása formál, és ami végső soron a felsőoktatásban történő tanulás és tanítás kritikai reflexiójához járul hozzá.

Tanításra és tanulásra vonatkozó tudományosság (scholarship of teaching and learning): a tudományos hivatás szerves részévé avatja a tanítást is. Azaz a tanításra vonatkozó tudományosság kiáll a tanítás tudományos, nemcsak tapasztalatokra építő jellege mellett; a kutatások meghatározó tárgyává teszi magát a tanítást és a tanulást; a tanítással kapcsolatos tudásbázis építését köz- és tudományos üggyé avatja; az oktatói karrierben a kutatói tevékenység mellett az oktatás presztízsét is növelni kívánja.

Tanulás támogatása: a tanulók – legyenek azok hallgatók vagy oktatók – tanulási folyamatának rendszeres ösztönzése, facilitálása, segítése vagy másképp állványozása annak érdekében, hogy az egyes tanulók tanulása minél eredményesebbé váljon.

Tanulásközpontú pedagógia: négy fő jellemző köré szerveződik, (1) a hallgatók aktív, értelmező tanulási folyamatának támogatása; (2) a hallgatók tanulási eredményeinek, fejlődésének növelésére fókuszálás; (3) a minden hallgatóra kiterjedő tanulástámogatás; valamint (4) az oktatók mint tanulók értelmezése köré. A tanulóközpontú pedagógiát gyakran szinonimaként használják, de a tanulásközpontúság inkább a tanulás dinamizmusát, lezáratlanságát emeli ki, szemben a tanulóközpontú megközelítéssel, aminél a tanulói igényekre figyelés jelenti az alapvető kiindulópontot.

IRODALOM

18/2016 (VIII.5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013 (I.30.) EMMI rendelet módosításairól. URL: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM&txtreferer=00000001.TXT

Adriansen, H. K. (2012): Timeline interviews: A tool for conducting life history research. *Qualitative Studies*, 3 (1): 40–55.

Åkerlind, G. S. (2003): Growing and developing as a university teacher variation in meaning. *Studies in Higher Education* 28 (4): 375-90. doi:10.1080/00122242.

Åkerlind, G. S. (2007): Constraints on academics' potential for developing as a teacher, Studies in Higher Education, 32 (1): 21-37, DOI: 10.1080/03075070601099416

Åkerlind, G. S. (2011): Separating the 'teaching' from the 'academic': possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education* 16 (2): 183–195.

Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011): A dialogical approach to conceptualizing teacher identity, *Teaching and Teacher Education*, 27. 308–319.

Akkerman, S. F. & Bakker, A. B. (2011): Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*. 81: 132.

Alarmi, H. A., Watson, S. & Watson, W. (2020): Learning Technology Models that Support Personalization within Blended Learning Environments in Higher Education, Tech Trends https://doi.org/10.1007/s11528-020-00530-3

Amundsen, C. & Wilson, M. (2012): Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research* 82 (1): 90–126.

Andersen, T. & Schattuck, J. (2012): Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 1. 16–25.

Anderson-Levitt, K. (2003): Local meanings, global schooling. Anthropology and World Culture Theory. New York: Palgrave Macmillian.

Arthur, L. (2016): Communities of practice in higher education: professional learning in an academic career. *International Journal for Academic Development* 21 (3): 23–241. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1127813

Ashwin, P. & McVitty, D. (2015): The Meanings of Student Engagement: Implications for Policies and Practices. In: A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (eds.) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflection and Future Policies*, Dordrecht: Springer, pp. 343–359.

Association of Institutional Research URL: airweb.org

Badia, A, Garcia, C. & Meneses, J. (2017): Approaches to teaching online: Exploring factors influencing teachers in a fully online university. *British Journal of Educational Technology*, 48: (6): 1193–1207. doi:10.1111/bjet.12475.

Bandura, A. (1993): Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2): 117–148

Barab, S. (2006): Design-Based Research: A Methodological Toolkit for the Learning Scientist. In: Sawyer, R. K. (szerk.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press, Cambridge, 153–170.

Becher, T. (1994): The significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2): 151–161.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2): 107–128.

Bényei, J., Derényi, A., Pallag, A. & Schmidt, A. (2017): A tanítás és tanulás eredményessége a MOME-n. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem.

Berács, J., Derényi, A., Kováts, G., Polónyi, I. & Temesi, J. (2015). *Magyar felsőoktatás 2014. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem.

Biggs, J.& Tang, C. (2003): Teaching for quality learning at university. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition)

Biglan, A. (1973): The characteristics of subject matter in different academic areas. *Journal of Applied Psychology*, 57. 195-203. http://dx.doi.org/10.1037/h0034701

Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000): Self-regulated learning: Finding a Balance between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds.): *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, USA, 417-451.

Borg, M. (2001): Key concepts in ELT. Teachers' beliefs. *ELT Journal*, 55 (2): 186–188. https://doi.org/10.1093/elt/55.2.186

Borko, H., Whitcomb, J. A. & Byrnes, K. (2008): Genres of research in Teacher Education. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. J. (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Routledge – Taylor & Francis Group, Association of Teacher Educators, New York, London, Third edition, 1017–1049.

Boud, D. & Brew, A. (2013): Reconceptualising academic work as professional practice: implications for academic development. *International Journal for Academic Development* 18 (3): 208–221. http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2012.671771

Boyer, E. R. (1990): *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Canning, J. & Masika, R. (2020): The scholarship of teaching and learning (SoTL): the thorn in the flesh of educational research, *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1836485

Caena, F. (2011): *Professional Development of Teachers. Literature review. Quality in Teachers' continuing professional development*. European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

Caena, F. (2013): Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems. Education and Training 2020, Thematic Working Group 'Teacher Professional Development' Peer Learning Activity Vienna, 2-6 June 2013.

Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015): An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teacher development programs. *Journal of Studies in Educational Evaluation*, 46, 81–91.

Chalmers, D., Cummings, R., Elliott, S., Stoney, S., Tucker, B., Wicking, R. & de St Jorre, T. (2014): *Australian University Teaching Criteria and Standards Project, Final Report 2014.* Sydney: Office for Learning and Teaching. URL: http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/11/Draft-SP12-2335-Project-Final-Report-21-July-2014.pdf

Cilliers, F. J. & N. Herman (2010): Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development* 15 (3): 253-267. doi: 10.1080/1360144X.2010.497698

Clandinin, D. J. & Husu, J. (2017, eds.): *The SAGE Handbook of Researh on Teacher Education*, SAGE Publication, Volume 2, 1133–1148.

Clandinin, D. J. (2007): *Handbook of Narrative Inquiry*, Sage Publication – Thousand Oaks.

Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008): Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. In: Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & McIntyre, D. J. (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*, Routledge – Taylor & Francis Group, Association of Teacher Educators, New York, London, Third edition, 1050–1093.

Collins, A. (2006): Cognitive apprenticeship. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.* Cambridge University Press, US, 47–60.

Cordingley, P. (2015): Why is evidence about teachers' professional learning and continuing professional development observed more in the breach than reality? Why has it not stuck? In: McLaughlin, C., Cordingley, P., McLellan, R. and Baumfield, V. (eds.): *Making difference.* Cambridge University Press, 53–76.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015): *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.

Cox, M. D. & McDonald, J. (2017): Faculty Learning Communities and Communities of Practice. Dreamers, Schemers, and Seamers. In: McDonald, J. & Cater-Steel, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education*. Singapore: Springer, 47–72.

Cox, M. D. (2013): The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development* 18 (1): 18-30. doi:10.1080/1360144X.2011.599600

Crawford, K. (2010): Influences on academics' approaches to development: voices from below. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 189–202. doi:10.1080/1360144X.2010.497669

Cutri, R. M., Mena, J. & Whiting, E. F. (2020): Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic, *European Journal of Teacher Education*, 43 (4): 523-541, doi: 10.1080/02619768.2020.1815702

Czető, K. & Kálmán, O. (2015): A tanulási eredmények szemlélet alakulása a hazai felsőoktatásban. In. Kopp, E. & Vámos, Á. (szerk.): *A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban*. Oktatási Hivatal, Budapest, 111–136.

Csíkos, Cs. (2009): *Mintavétel a kvantitatív pedagógiai kutatásban*. Kutatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat Kiadó, Budapest.

Daniels, J. (2016): Professional learning in higher education: making good practice relevant, *International Journal for Academic Development*, 1-12. doi: 10.1080/1360144X.2016.1261352

Darling-Hammond, L. & Hyler, M. E. (2020): Preparing educators for the time of COVID and beyond, *European Journal of Teacher Education*, 43 (4): 457-465, doi: 10.1080/02619768.2020.1816961

Day, C. (1999): *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Educational Change and Development Series. Falmer Press.

De Corte, E. (2010): Historical developments in the understanding of learning. In. Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (eds.): *The Nature of Learning*. Paris: OECD, 35–68.

De Rijdt, C., Dochy, F., Bamelis, S. & van der Vleuten, C. (2016): Classification of staff development programmes and effects perceived by teachers, *Innovations in Education and Teaching International*, 53 (2): 179-190. doi: 10.1080/14703297.2014.916543

De Rijdt, C., Stes, A., van der Vleuten, C., & Dochy, F. (2013): Influencing variables and moderators of transfer of learning to the workplace within the area of staff development in higher education: Research review. *Educational Research Review*, 8, 48–74. doi:10.1016/j.edurev.2012.05.007

De Vries, S., van de Grift, W. J.C.M. & Jansen, E. P.W.A. (2014): How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (3): 338-357. doi: 10.1080/13540602.2013.848521

Derényi, A. (2006): Tanulási eredmények kidolgozása és használata (elvi megfontolások és gyakorlati útmutatások).

Derényi, A. (2015): Bizonyítékokra alapozott kormányzás és a kommunikáció képzés. Jel-Kép. 2015/1KLSZ. 12–34.

Derényi, A. (2018): A tanítás és tanulás minőségének javítása az elmúlt 10 évben. In: Kováts, G. & Temesi, J. (szerk.): A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017. NFKK kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 130–146.

Devlin, M. & Samarawickrema, G. (2010): The criteria of effective teaching in a changing higher education context. *Higher Education Research & Development*, 29 (2): 111–124, doi: 10.1080/07294360903244398

Doppenberg, J.J., den Brok, P.J. & Bakx A.W.E.A. (2012): Collaborative teacher learning across foci of collaboration: Perceived activities and outcomes. *Teaching and Teacher Education*, (28): 899–910.

Entwistle, N., McCune, V. & Hounsell, J. (2003): Investigating Ways of Enhancing University Teaching-Learning Environments: Measuring Students' Approaches to Studying and Perceptions of Teaching. In: de Corte, E., Verschaffel, L., Entwistle, N. & van Merriënboer, J. (eds.): *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions*. EARLI, Pergamon Press, Oxford, 89–107.

Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013): What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* (10): 45–65.

European Commission (2014): *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*, High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Luxembourg.

Evans, L. (2008): Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies* 56 (1): 20–38.

Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., Schulze-Vorberg, L., Ulrich, I. & Horz, H. (2020): How a professional development programme for university teachers impacts their teachingrelated self-efficacy, self-concept, and subjective knowledge, *Higher Education Research & Development*, doi: 10.1080/07294360.2020.1787957

Falus, I. (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Falus, I. (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Falus, I. (2015, szerk.): *A pedagógusképzők kompetenciái*, Eger: Líceum Kiadó.

Fazekas, Á. S. (2018): *Felsőoktatáshoz történő hozzáférés és a felsőoktatásban való részvétel vizsgálata a fogyatékossággal élő személyek vonatkozásában. Doktori értekezés. ELTE TÁTK Szociológia Doktori Iskola.*

Fazekas, Á., Halász, G., Horváth, L., Pálvölgyi, L., Balázs, É. & Antoni-Alt, P. (2021): *Innováció az oktatásban. Az Innova kutatási projekt zárótanulmánya.*

A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei és irányelvei. ESG, 2015, OFI, 2016.

Fenyves, V., Bácsné Bába, É., Szabóné Szőke, R., Kocsis, I., Juhász, Cs., Máté, E. & Pusztai, G. (2017): Kísérlet a lemorzsolódás mértékének és okainak megragadására a Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar példáján, *Neveléstudomány*, 3. 5-14. doi: 10.21549/NTNY.19.2017.3.1

Ferman, T. (2002): Academic professional development practice: What lecturers find valuable, *International Journal for Academic Development*, 7 (2): 146–158, doi: 10.1080/1360144032000071305

Fidler, D. (2016): *Future Skills. Update and Literature Review.* Institute for the Future for ACT Foundation & The Joyce Foundation.

Field, A. (2009): *Discovering Statistics Using SPSS.* 3rd Edition, SAGE Publications.

Frye, R., McKinney, G. R. & Trimble, J. E. (2006): *Tools and Techniques for Program Improvement: A Handbook for Program Review and Assessment of Student Learning.* Western Washington University

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2012): *Professional capital. Transforming teaching in every school.* Toronto: Teachers Colleges Press.

Gast, I., Schildkamp, K. & van der Veen, J. T. (2017): Team-Based Professional Development Interventions in Higher Education: A Systematic Review, *Review of Educational Research,* 87 (4): 736–767 DOI: 10.3102/0034654317704306.

Gibbs, G. & M. Coffey (2004): The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education,* 5 (1): 87–100. doi:10.1177/1469787404040463

Gilpin, L. S. & Liston, D. (2009): Transformative Education in the Scholarship of Teaching and Learning: An Analysis of SoTL Literature, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning.* 3 (2). doi.org/10.20429/ijsotl.2009.030211

Golnhofer, E. & Nahalka, I. (2001, szerk.): *Pedagógusok pedagógiája.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Greeno, J. G. & Engeström, Y. (2014): Learning in Activity. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences,* 2nd Edition, Cambridge University Press, US, 128–150.

Griffiths, V., Thompson, S. & Hryniewicz, L. (2014): Landmarks in the professional and academic development of mid-career teacher educators, *European Journal of Teacher Education,* 37 (1): 74-90.

Halász, G. (2010): A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok. Kézirat. http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf

Halász, G. (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Halász, G. (2018a): Új vonások az Európai Unió és az OECD felsőoktatással kapcsolatos stratégiájában. In: Kováts G. & Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017.* NFKK kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 25–38.

Halász, G. (2018b): Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben. *Neveléstudomány,* 4., 18–41.

Halász, G., Balázs, É., Fischer, M. & Kovács, I. V. (2011): *Javaslat a nemzetközi oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára.* Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Harden, R. M. & Crosby, J. (2000): AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer - the twelve roles of the teacher, *Medical Teacher,* (22): 4, 334–347.

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2014): Engagement through partnership: Students as partners in learning and teaching in higher education. York: HE Academy.

Healey, M., Flint, A., & Harrington, K. (2016). Students as partners: Reflections on a conceptual model. *Teaching & Learning Inquiry*, 4 (2). http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.4.2.3

Hénard, F. & Leprince-Ringuet, S. (s. n.): *The Path to Quality Teaching in Higher Education*, OECD IMHE.

Hénard, F. & Roseveare, D. (2012): *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices.* OECD IMHE. URL: http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf

Hicks, M., Smigiel, H., Wilson, G. & Luzeckyj, A. (2010): *Preparing academics to teach in higher education*. Final Report. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.

Hitch, D., Macfarlane, S. & Nihill, C. (2015): Inclusive pedagogy in Australian universities: a review of current policies and professional development activities, *International journal of the first year in higher education*, 6 (1): 135-145. doi: 10.5204/intjfyhe.v6i1.254

Hoidn, S. & Kärkkäinen, K. (2014): *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours*, OECD Education Working Papers, No. 100, OECD Publishing, URL: http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en

Honkimäki, S. & Kálmán, O. (2012): Approaches to Transition Support for First Year Students in Higher Education. In: Tynjälä P, Stenström M & Saarnivaara, M. (eds.). *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer-Verlag, 247–270.

Horváth, L. (2019). *A felsőoktatási intézmény mint tanuló szervezet.* Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Horváth, L., Kálmán, O. & Saád, J. (2018): Felsőoktatás és innováció. In: Kováts G. & Temesi J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017.* NFKK kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 183–201.

Horváth, L., Simon, T. & Kovács, A. (2016): Development and Embedding of the Horizontal Learning System into the Hungarian Institutional System of Pedagogical Services, In: Livingston, K. - Macfarlane, G. (eds.): *Teacher Education Through Partnerships and Collaborative Learning Communities: Conference Proceedings of ATEE 40th Annual Conference 2015*. Glasgow: ATEE, 205–216.

Hott, B. & Tietjen-Smith, T. (2018): The professional development needs of tenure track faculty at a regional university. *Research in Higher Education*, 36, 1–12.

Jaramillo-Baquerizo, C., Valcke, M. & Vanderlinde, R. (2019): Professional development initiatives for university teachers: Variables that influence the transfer of learning to the workplace, *Innovations in Education and Teaching International*, 56 (3): 352-362. doi: 10.1080/14703297.2018.1479283

Jääskelä, P., Häkkinen, P. & Rasku-Puttonen, H. (2017): Supporting and Constraining Factors in the Development of University Teaching Experienced by Teachers. *Teaching in Higher Education*, 22 (6): 655–671. doi:10.1080/13562517.2016.1273206

Jones, J. (2010): Building pedagogic excellence: learning and teaching fellowships within communities of practice at the University of Brighton. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3): 271-282. doi: 10.1080/14703297.2010.498178

Kálmán, O. (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás évei alatt, *Magyar Pedagógia*, 104 (1): 95–114.

Kálmán, O. (2009): *A hallgatók tanulási sajátosságai és ezek változásai*. Doktori értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.

Kálmán, O. (2013a): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy B. (szerk.). *Új utak a pedagóguskutatásban: Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Eger: Líceum Kiadó, 81–104.

Kálmán, O. (2013b): Tanulástámogatás a felsőoktatásban, *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15–22.

Kálmán, O. (2014): Innovatív tanulási környezetek. In: Benedek A. & Golnhofer E. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 257–280.

Kálmán, O. (2016): Az oktatók elképzelései a szakmai fejlődésükről, pedagógiai kompetenciáikról és a tanításukról. In: Garai, I., Vincze, B. & Szabó, Z. A. (szerk.): *Hiteles pedagógia. Tanulmányok Golnhofer Erzsébet tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 46–58.

Kálmán, O. (2019): *Oktatói kézikönyv a kurzusok tervezéséhez, fejlesztéséhez*, ELTE PPK NI Felsőoktatás-pedagógiai Módszertani Központ. Kézirat.

Kálmán, O., Tynjälä, P. & Skaniakos, T. (2020): Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures, *Teaching in Higher Education*, 25 (5): 595-614. doi: 10.1080/13562517.2019.1586667

Kálmán, O., Tynjälä, P., Skaniakos, T. & Horváth, L. (é.n.): New Perspectives on University Teachers' Approaches to Teaching in Finland and Hungary. (Kézirat)

Kálmán, O., Horváth, A., Rapos, N. & Salát, M. (2018). Co-developing educational programmes as a means of academic professional development. European Association of Institutional Research 40th Annual Forum in Budapest, Hungary, 26 till 29 August 2018.

Kálmán, O., Eszes, F., Kardos, D., Lénárd, S., Pálvölgyi, L., Rapos, N., Salát, M. & Szivák, J. (2020): *Oktatói és hallgatói dilemmák a távolléti oktatásban*, Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2020. november 5–7.

Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C. (2004): An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher Education*, 47, 283–310.

Kelchtermans, G. (2009): Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15 (2): 257–272. http://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332

Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3): 255-275. http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X

Kember, D. & K. Kwan. (2000): Lecturers' approaches to teaching and their relation-

ship to conceptions of good teaching. *Instructional Science,* 28 (5): 469-490. doi: 10.1023/A:1026569608656

King, H. (2004): Continuing professional development in higher education: What do academics do? *Planet,* 13 (1): 26–29.

Kiss, L. (2017): *Az oktatók tanulásának támogatása a Semmelweis Egyetemen.* Felsőoktatás-menedzsment Műhely. ELTE PPK, 2017.12.07.

Klemenčič M. (2017): ‚From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education', *Higher Education Policy,* 30 (1): 69–85.

Klemenčič, M., Pupinis, M., Kirdulytė, G. (2020): *'Mapping and analysis of student-centred learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education', NESET report,* Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/67668.

Knight, P., Tait, J. & M. Yorke (2006): The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education,* 31 (3): 319–339. DOI: 10.1080/03075070600680786

Kocsis, Zs. (2020). A duális képzés eredményességre gyakorolt hatása. *Opus et Educatio, 7* (1): 80–91.

Koh, J. H. L. (2019): Four Pedagogical Dimensions for Understanding Flipped Classroom Practices in Higher Education: A Systematic Review, *Educational Sciences: Theory & Practice,* **doi** 10.12738/estp.2019.4.002 19(4): 14 – 33.

Koltói, L. (2017): Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói, *Pedagógusképzés,* 33–55.

Kopp, E. & Vámos, Á. (2015, szerk.): A tanulás támogatásának új megközelítései és eszközei a felsőoktatásban. Budapest: Oktatási Hivatal.

Kopp, E. (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely,* 2, 39–56.

Kopp, E., Feyisa, M. B. & Saád, J. (2020): *A pandémia és a felsőoktatás a kutatások tükrében.* XX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Debrecen, 2020. november 5–7.

Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education,* (20): 77–97.

Kovács, Zs. & Kereszty, O. (2016): Az oktatási feladatokról és szerepekről való gondolkodás a hazai doktoranduszok körében, *Neveléstudomány,* 4 (4): 5–19.

Kovács, Zs. & Török, E. (2016): Duális képzés – az együttműködésen alapuló képzési forma. In: Fodorné Dr. Tóth, K. (szerk). *Felsőoktatási Kihívások. Alkalmazkodás stratégiai partnerségben.* Pécs: MELLEARN. 209–216.

Kreber, C. (2002): Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education,* 27 (1): 5–23.

Kreber, C. (2013): *Authenticity in and through Teaching in Higher Education. The transformative potential of scholarship of the teaching.* New York: Routledge.

László, J. (2005): *A történetek tudománya. Bevezetés a narratív pszichológiába.* Pszichológiai Horizont, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Lave, J., & Wenger, E. (1991): *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lénárd, S., & Rapos, N. (2004): *Magtár – Ötletek az adaptív oktatáshoz*, Budapest: OKI.

Lindblom-Ylänne, S. Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006): How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31 (3): 285–298.

Little, J. W. (1990): The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91 (4): 509–536.

Littleton, K. & Häkkinen, P. (1999): Learning together: Understanding the process of computer-based collaborative learning. In: Dillengourg, P. (ed.): *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*, Oxford: Pergamon, 20–31.

Lueddeke, G. R. (2003): Professionalising Teaching Practice in Higher Education: A study of disciplinary variation and ‚teaching-scholarship'. *Studies in Higher Education*, 28 (2): 213–228. doi: 10.1080/0307507032000058082

Lukács, I. & Derényi, A. (2017, szerk.): *Kézikönyv a képzési programok tanulási eredményeken alapú fejlesztéséhez, felülvizsgálatához*, Budapest: Oktatási Hivatal.

Lukács, I. (2015): Tanulási eredményekre alapuló fejlesztés, egy pilot tapasztalatai. In: Vámos Á. & Kopp E. (szerk.): *A tanulás támogatásának új megözelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Budapest: Oktatási Hivatal, 77–110.

Lukenchuk, A. & Kolich, E. (2013): Paradigms and Educational Research: Weaving the Tapestry. In: Lukenchuk, A. (2013, ed.): *Paradigms of Research for the 21st Century. Perspectives and Examples from Practice*. Peter Lang. 61–90.

Marton, F. & Säljö, R. (1976a): On Qualitative Differences in Learning I.: Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (1): 4–11.

Marton, F. & Säljö, R. (1976b): On Qualitative Differences in Learning II.: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46 (2): 115–127.

May, H. & Bridger, K. (2010): *Developing and embedding inclusive policy and practice within higher education*. York, UK: The Higher Education Academy.

McAlpine, L. (2016): Why might you use narrative methodology? A story about narrative. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4 (1): 32–57. doi: http://dx.doi.org/10.12697/eha.2016.4.1.02b

McAlpine, L. & Weston, C. (2000): Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning, *Instructional Science*, 28, 363–385.

McDonald, J. & Cater-Steel, A. (2017, eds.): *Implementing Communities of Practice in Higher Education. Dreamers and Schemers*. Singapore: Springer.

McDonald, J., Nagy, J., Star, C., Burch, T., Cox, M. D., & Margetts, F. (2012). Identifying and building the leadership capacity of community of practice facilitators. *Learning Communities Journal*, 4. https://eprints.usq.edu.au/26120/8/McDonald_Nagy_Star_Burch_Cox_Margetts_LCJ_2012_AV.pdf

Medina, L. C. (2018): Blended learning: Deficits and prospects in higher education, *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(1).

Melief, K., van Rijswijk, M. & Tigchelaar, A. (2012-2013): A holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek 2012. évi átdolgozott változatáról. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 149–182.

Mercieca, B. (2017): What is Community of Practice? In: McDonald, J. and Cater-Steel, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education.* Singapore: Springer, 3–26.

Molnár, É. (2002): Önszabályozó tanulás: Nemzetközi kutatási irányok és tendenciák, *Magyar Pedagógia*, 102 (1): 63–77.

Murray, C., Heinz, M., Munday, I., Keane, E., Flynn, N., Connolly, C., Hall, T. & MacRuairc, G. (2020): Reconceptualising relatedness in education in 'Distanced' Times, *European Journal of Teacher Education*, 43 (4): 488-502, doi:10.1080/02619768.2020.1806820

Myjake, N. & Kirschner, P. A. (2014): The Social and Interactive Dimensions of Collaborative Learning. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2nd Edition, Cambridge University Press, US, 418–438.

Nagy-Rádli, D. (2018): *Innovációs folyamatok a magyar oktatási rendszerben - Összefoglaló gyorsjelentés az Innova kutatás első adatfelvételének eredményeiről.* URL: https://nevtud.ppk.elte.hu/content/produktumok-letoltheto-dokumentumok.t.5823?m=2668

Nahalka, I. (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nevgi, A. & Löfström, E. (2015): The Development of Academics' Teacher Identity: Enhancing Reflection and Task Perception Through a University Teacher Development Programme. *Studies in Educational Evaluation, Evaluating Faculty Development.* 46 (9): 53–60. doi:10.1016/j.stueduc.2015.01.003

Newman, T. (2017): Making an Impact: Utilising Faculty Learning Communities to Enhance Teaching and Learning. In: McDonald, J. and Cater-Steel, A. (eds.): *Communities of Practice. Facilitating Social Learning in Higher Education.* Singapore: Springer, 423–436.

Norton, L., Aiyegbayo, O., Harrington, K. Elanderd, J., & Reddye, P. (2010): New lecturers' beliefs about learning, teaching and assessment in higher education: the role of the PGCLTHE programme. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (4): 345–356.

Norton, L., S. Newstead, J. Mayes, J. T. E. Richardson & J. Hartley (2005): Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50 (4): 537–571.

OECD IMHE (2010): *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education.*

Owens, T. (2015): Practising what they preach? An investigation into the pedagogical beliefs and online teaching practices of National Teaching Fellows. *International Journal for Academic Development*, 20 (1): 76–92, http://dx.doi.org/10.1080/1360144X.2014.983112

Ödalen, J., Brommesson, G., Erlingsson, G., Schaffer, J. K. & Fogelgren, M. (2019): Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities, *Higher Education Research & Development*, 38 (2): 339–353. doi: 10.1080/07294360.2018.1512955

Paine, L., Aydarova, E. & Syahril, I. (2017): Globalization and Teacher Education. In: Clandinin, D. J. & Husu, J. (eds.). *The SAGE Handbook of Researh on Teacher Education*, Volume 2, 1133–1148.

Parpala, A., Lindblom-Ylänne, S., Komulainen, E., Litmanen, T., & Hirsto, L. (2010): Students' approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (2): 269–282.

Pataki, F. (2001): Az önéletírás „dramaturgiája": az élettörténeti forgatókönyvek. In: Uő.: *Élettörténet és identitás*, Budapest: Osiris Kiadó, 309–359.

Patton, M. Q. (2002): *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3rd Edition, SAGE Publication, CA.

Perlusz A. & Lukács I. (2017): *Az oktatók tanulásának támogatása az ELTE BGGyK-án*. Felsőoktatás-menedzsment Műhely. ELTE PPK, 2017.12.07.

Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds.): *Handbook of Self-Regulation*, San Diego: Academic Press, 451–502.

Polkinghorne, D. E. (1995): Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch J. A. (ed.): *Life History and Narrative*. London: Routledge Falmer, 5–23.

Polónyi, I. (2018): A hazai felsőoktatás felvételi tendenciái és hallgatólétszámának néhány jellemzője. In: Kováts, G. & Temesi, J. (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008-2017.* NFKK kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 111–129.

Poole, G. (2013): Square One: What is Research? In: McKinney, K. (ed.): *The Scholarship of Teaching and Learning in and across Disciplines.*135–151.

Postareff, L., Katajavouri, N., Lindblom-Ylänne, S., & Trigwell, K. (2008): Consonance and dissonance in descriptions of teaching of university teachers. *Studies in Higher Education*, 33, 49–61.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007): The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5): 557–571. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008): A Follow-up Study of the Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 56 (1): 29–43. doi:10.1007/s10734-007-9087-z.

Postareff, L. & Nevgi, A. (2015): Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar, 51* (1): 37–52.

Prøitz, T. S. (2010): Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 22. 119–137

Prosser, M., K. Trigwell, & P. Taylor (1994): A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. *Learning and Instruction*. 4 (3): 217–231.

Prosser, M., Martin, E., & Trigwell, K. (2007): Academics' experiences of teaching and of their subject matter understanding. In: Entwistle, N. & Tomlinson, P. (*Eds.*): *Student Learning and University Teaching* (pp. 49-59). BJEP Monograph Series II.4.

Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., & Martin, E. (2003): Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28, 37–48.

Pusztai, G., Bocsi, V. & Ceglédi, T. (2016, szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke. Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad & Budapest: Partium Könyvkiadó & Personal Problems Solution & Új Mandátum Könyvkiadó.

Rapos, N., Gaskó, K., Kálmán, O. & Mészáros, Gy. (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepcionális kerete*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Rapos, N. (2016): A támogatás értelmezése a személyes szakmai életúton. In: Vámos Á. (szerk.): *Tanuló pedagógusok és az iskola szakmai tőkéje*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 79–102.

Rapos, N., Bükki, E. Gazdag, E., Nagy, K. & Tókos, K. (2020): A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése és tanulása. Fogalmi változások. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*, 1, 28–45.

Reiser, B. J. & Tabak, I. (2014): Scaffolding. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2nd Edition, Cambridge University Press, US, 44–62.

Remmik, M., Karm, M. & Lepp, L. (2013): Learning and Developing as a University Teacher: Narratives of Early Career Academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12 (3): 330–341. doi:10.2304/eerj.2013.12.3.330.

Remmik, M., Karm, M., Haamer A. & Lepp, L. (2011): Early-career academics' learning in academic communities. *International Journal for Academic Development*, 16 (3): 187–199. doi:10.1080/1360144X.2011.596702

Réthy, E. (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Révai, N. & Guerriero, S. (2017): Knowledge dynamics in the teaching profession. In: Guerriero, S. (ed.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 37–72.

Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (eds.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition. New York: MacMillan, 102–119.

Richlin, L. (2001): Scholarly Teaching and the Scholarship of Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86): 57-68.

Richter, D., Kunter, M. Klusmann, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2011): Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27. 116–126.

Riessman, C. K. (2001): Analysis of Personal Narratives. In: Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (eds.): *Handbook of Interviewing*. Sage Publication.

Rónay, Z. (2020). *Vezetők, testületek, felelősség a felsőoktatási intézményekben, különös tekintettel az állami egyetemekre. Metszéspontok sorozat*, Budapest: ELTE PPK & L'Harmattan Kiadó.

Sachs, J. (2007): *Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development.* 20th International Congress for Effectiveness and Improvement.

Salát, M., Szivák, J. & Rényi, Á. (2019): *Egy oktatóközösség tanulása és támogatása a projekt alapú tanulás megvalósítása érdekében.* XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia, 2019. november 7-9. Pécs.

Samuelowicz, K. & Bain, J.D. (2001): Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299–325.

Santos, I. dos A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A. & Martinaitis, Ž. (2019): *Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies*, EUR 29669 EN, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Saroyan, A. & Trigwell, K. (2015): Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 92–101.

Sawyer, R. K. (2006, ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, US.

Sawyer, R. K. (2014, ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 2nd Edition, Cambridge University Press, US.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2006): Knowledge Building: Theory, pedagogy, and technology. In: Sawyer, R. K. (ed.): *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, US, 97–118.

Schluter, J., Seaton, P. & Chaboyer, W. (2008): Critical incident technique: a user's guide for nurse researchers. *Journal of Advanced Nursing*, 61 (1): 107–144.

Shulman, L. S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2) 4–14.

Shulman, L. S. (2005): Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, 134 (3): 52–59.

Shulman, L. (2011): Feature Essays: The Scholarship of Teaching and Learning: A Personal Account and Reflection, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5 (1): https://doi.org/10.20429/ijsotl.2011.050130

Stéber, A. & Kereszty, O. (2015): Az informális tanulás értelmezései a XXI. században. *Új Pedagógiai Szemle*, (9–10): 30–44.

Stes, A. & Hoekstra, A. (2015): Convergence in diversity: Evaluating faculty development across the globe, *Studies in Educational Evaluation*, 46, 1–3.

Stes, A. & P. Van Petegem (2011): Instructional development for early career academics: an overview of impact. *Educational Research*, 53 (4): 459-474. doi:10.1080/00131881.2011.625156

Stes, A. & Van Petegem, P. (2014): Profiling approaches to teaching in higher education: a cluster-analytic study. *Studies in Higher Education*, 39 (4): 644–658.

Stes, A., Coertjens, L. & Van Petegem, P. (2010): Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approaches. *Higher Education*, 60 (2): 187–204.

Svinivki, M. D. & McKeachie, W. J. (2014): *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers, 14th Edition*, Wassworth, Cengage Learning.

Swennen, A., Jones, K. & Volman, M. (2010): Teacher Educators, Their Identities, Sub-Identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36 (1–2): 131–148.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Second Edition, SAGE Publication.

Taylor, K. L. & Colet, N. R. (2010): Making the Shift from Faculty Development to Educational Development. In: Saroyan, A. & Frenay, M. (eds.): *Building Teaching Capacities in Higher Education. A Comprehensive International Model*. Serling, Virginia: Stylus Publishing, 139–167.

Taylor, K. L. & Znajda, S. (2015): Demonstrating the impact of educational development: The case of a course desing collaborative. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 39–46.

Teichler, U., Arimoto, A. & Cummings, W. K. (2013): *The Changing Academic Profession: Major Findings of a Comparative Survey*, Dordrecht, Heidelberg, New York & London: Springer Publishing.

Temesi, J. (2011, szerk.): Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. URL: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/beliv_okkr_press.pdf

Terenzini, P. T. (1993): On the Nature of Institutional Research and the Knowledge and Skills. *Research in Higher Education*, AIR Forum Issue, 34 (1): 1-10.

Terenzini, P. T. & Reason, R. D. (2005): *Parsing the First Year of College: A Conceptual Framework for Studying College Impacts*. Penn State: Center for the Study of Higher Education.

Thomas, L., Harden-Thew, K., Delahunty, J. & Dean, B. A. (2016): A vision of You-topia: Personalising professional development of teaching in a diverse academic workforce. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 13(4). http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol13/iss4/5

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D. & Brouwer, N. (2014): Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning, *Teaching and Teacher Education*, 41, 111–120.

Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2004): The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education, *Higher Education*, 48, 253–268.

Tókos, K. & Kovács, Zs. (2015): Szervezeti együtműködés a tanulási eredmények alkalmazása során a hazai felsőoktatási intézményekben. In: Vámos Á. & Kopp E. (szerk.): *A tanulás támogatásának új megözelítései és eszközei a felsőoktatásban. Kutatás, fejlesztés, akciókutatás*. Budapest: Oktatási Hivatal, 137–180.

Trautwein, C. (2018): Academics' identity development as teachers, *Teaching in Higher Education*, 23 (8): 995-1010. doi: 10.1080/13562517.2018.1449739

Trigwell, K., & Prosser, M. (1996): Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education, 21* (3): 275-284. doi:10.1080/03075079612331381211

Trigwell, K. & Prosser, M. (2004): Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review,* 16 (4): 409-425. doi:10.1007/s10648-004-0007-9

Trigwell, K. & Prosser, M. (2014): Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education,* 67 (2): 141–154. doi:10.1007/s10734-013-9701

Trigwell, K., Prosser, M., & Ginns, P. (2005): Phenomenographic Pedagogy and a Revised Approaches to Teaching Inventory. *Higher Education Research and Development, 24* (4): 349–360. doi:10.1080/07294360500284730

Trowler, P. (2014): Academic Tribes and Territories: the theoretical trajectory, *Österreichische Zeitschrift für Geschichtswissenschaften,* 25 (3):17–26.

Tynjälä, P. (2008): Perspectives into Learning at the Workplace, *Educational Research Review,* 3: 130–154.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., & Rasku-Puttonen, H. (2016): Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education,* 39 (3): 368–387. doi:10.1080/02619768.2016.1171314

Tynjälä, P. (2017): *Work-Related Learning in Higher Education.* Presentation. University of Eötvös Loránd, Faculty of Education and Psychology.

Uiboleht, K., Karm, M., & Postareff, L. (2018): The interplay between teachers' approaches to teaching, students' approaches to learning and learning outcomes: a qualitative multi-case study. *Learning Environments Research, 21* (3): 321-347. doi: 10.1007/s10984-018-9257-1

UKPSF/The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (2011): Higher Education Academy. URL: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/uk_professional_standards_framework.pdf

Vámos, Á. (2010): A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben. Budapest: Tempus Közalapítvány.

Vámos, Á. (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatásban 2.,* Bologna Füzetek 6. Budapest: Tempus Közalapítvány.

Vámos, Á. & Lénárd, S. (2012, szerk.): *Képzési program és szervezet a magyar felsőoktatás bolognai folyamatában: A Babe-projekt 2006-2011.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Vámos, Á., Kálmán, O., Bajzáth, A., Rónay, Z. & Rapos, N. (2020): A különböző ágazatokra jellemző professzionalizálódás tanulságai a pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének, tanulásának megértésében, *Neveléstudomány,* 1, 7–27. doi: 10.21549/NTNY.28.2020.1.1

Van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G. & Beishuizen, J. (2017): Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development,* 36 (2): 325-342, doi: 10.1080/07294360.2016.1208154.

Van Schalkwyk, S., Leibowitz, B., Herman, N. & Farmer, J. (2015): Reflections on professional learning: Choices, context and culture. *Studies in Educational Evaluation*, 46, 4–10. http://dx.doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.002

Varga, J. (2010): Mennyit ér a diploma a kétezres években Magyarországon. *Educatio*, 2, 370–383.

Wegner, E. & Nückles, M. (2015): Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education*, 40 (4): 624-643. doi:10.1080/03075079.2013.842213

Vermunt, J. D. (1996): Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31 (1): 25–50.

Vermunt, J. D. (2007): The power of teaching-learning environments to influence student learning. In: Entwistle, N. & Tomlinson, P. (eds.): Student learning and university teaching. BJEP Monograph Series II. 4. 73–90.

Vermunt, J. D. & Vermetten, Y. J. (2004): Patterns in Student Learning: Relationships Between Learning Strategies, Conceptions of Learning, and Learning Orientations, *Educational Psychology Review*, 16 (4): 359–384.

Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Trezor Kiadó.

Vilppu, H., Södervik, I., ·Postareff, L. & Murtonen, M. (2019): The effect of short online pedagogical training on university teachers' interpretations of teaching–learning situations, *Instructional Science*, 47: 679–709. https://doi.org/10.1007/s11251-019-09496-z

Wenger, E. (1998): *Communities of practice. Learning, meaning and identity.* Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2010): Learning in Communities. In: Ehlers, U-D. & Schneckenberg, D. (eds.): *Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning.* Springer, 257–285.

Wood, L. N., Vu, T., Bower, M., Brown, N., Skalicky, J., Donovan, D., Loch, B., Joshi, N., & Bloom, W. (2011). Professional development for teaching in higher education, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 42 (7): 997–1009. doi: 10.1080/0020739X.2011.608864

Zimmerman (2000): Attaining Self-Regulation, In: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (eds): *Handbook of Self-Regulated Learning*, Academic Press, USA, 13–39.

Zou, T. X. P. (2018): Community-based professional development for academics: a phenomenographic study, *Studies in Higher Education*, doi: 10.1080/03075079.2018.1477129

LEARNING-CENTRED TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Hungarian University Teachers' Perspectives on Teaching, Professional Development and Learning

Professional learning and development of university teachers is an important driving force for enhancing quality teaching in higher education. Quality teaching can and should be a debated term because of the various stakeholders and contexts which shape its interpretation. Nonetheless, in most cases quality teaching is related to student- or learning-centred practice which is highly dependent on university teachers' beliefs about good teaching and teaching competencies as well as how committed they are to their professional development and learning (PDL) as teachers.

In Hungarian higher education growing attention has been paid to university teaching and university teachers' preparedness for teaching. New initiatives have been introduced at national and institutional levels to support the learning outcomes approach, the renewal of teachers' methodologies, and to reduce the dropout rates of students. These initiatives are typically top-down driven by state, and the incentives are mostly new legal regulations. However, at the institutional level the shortages and dropout rates of students have led to considering new ways of teaching, focusing more on learning-centred approaches, and supporting university teachers' PDL. In Hungary PDL in higher education is typically voluntary, accountability for and external evaluation of teaching is not prioritised in everyday practice.

All in all, in Hungarian higher education it is a moment of change in teaching and learning, a shift has been brought about in acknowledging the quality of teaching instead of focusing only on the quantity of teaching (e.g. the lessons that university teachers have per week). This shift has not yet been reflected in depth nor has it been a pervasive change in the entire Hungarian higher education. This is the right time to try to understand learning-centred teaching practice in more depth and within that it is especially important to pay attention to university teachers' beliefs about and experience of teaching, PDL, their readiness for learning-centred teaching as well as to build new teaching initiatives, developments on their voice and choices.

The theoretical and empirical research studies described in the book were conducted between 2017 and 2019 supported by the János Bolyai Research

Scholarship of the Hungarian Academy of Science. The main aims of these studies are the following: (1) developing a framework for learning-centred teaching and professional development and learning of university teachers (2) exploring Hungarian university teachers' beliefs about teaching, teaching competencies, PDL (3) identifying those key areas in PDL of academics where changes can be initiated to shift to a more learning-centred higher education teaching practice. The results of these studies will contribute to design more evidence-based teaching and development projects in Hungarian higher education.

The theoretical foundations of learning-centred teaching are described in two chapters. In the first one a learning-centred teaching framework is explained which consists of four pillars, namely (1) facilitating active, constructive learning of students (2) focusing on the development of students' competencies and learning outcomes (3) supporting all students and (4) university teachers as learners. The other theoretical study deals with how university teachers as learners can be supported and identifies three main approaches and highlights the key positive effects and challenges of each. The three approaches are the following: supporting by pedagogical trainings, communities of practice, and scholarship of teaching and learning.

A mixed methods research study was conducted with consecutive phases, moving from an exploratory approach to a more development-oriented phase. In the exploratory phase, narrative interviews were conducted with academics who were highly committed to teaching, then an online questionnaire was sent out to Hungarian university teachers. The sample of 1128 university teachers were representative by study areas, providers and regions in Hungary. Lastly, a design-based research was conducted focusing on pedagogical programmes for university teachers' PDL at two faculties.

The results of the qualitative study showed that even novice university teachers had a learning-centred teaching practice, but pedagogical awareness typically follows it later causing turning points in the experienced university teachers' life. University teachers also develop further sub-identities e.g. developer, mentor, programme designer, organizational expert but learning and constructing these new identities are not well supported by higher education institutions. Developing special support for these emerging roles could be important next steps in higher education institutions.

The questionnaire-based study showed that Hungarian university teachers' beliefs about teaching are less learning-centred than their concepts about professional development and learning in which they find facilitating students' learning as a key driver. Furthermore, constructive alignment of planning, teaching and assessment can be only identified in the information-centred teaching approach and none of the student-centred approaches. University teachers' beliefs about

competencies show a more diverse picture. Although one of the most important and perceived competence is teaching relevant and new knowledge, facilitating students' learning also belongs to the most relevant competencies. The most problematic area is supporting all students. Academics find it important to support talented students' development but supporting first year students' learning or mentoring are found to be less relevant.

Four different types of professional development practices were identified, from which professional development as reflection and as sharing, developing together with colleagues were the most typical ones. One of the key findings for designing university teachers' professional development programmes, is that all four PDL activities were predicted by the concept of PDL as supporting students' learning. In contrary, the concept of PDL focusing on appreciation and strengthening teachers' role only influences PDL as research.

Study areas and teaching experience influence beliefs and experience in different ways. While learning-centred teaching approaches and competencies as well as professional development activities mainly differ by study areas, the more teaching-centred competencies and the beliefs about PDL vary by teaching experience. Teaching in more than one study field contributed to more learning-centred approaches. The concept of PDL focusing on students' learning was highly relevant not only for novice university teachers but also those who had more than 20 years of teaching experience. Interdisciplinary teaching and focusing on both novice and more experienced university teachers' professional development should be key assets for designing professional development programmes.

In the design-based research, four emerging designs for PDL of university teachers' communities were analysed by the aims, methods of learning and support, and outcomes. Besides the difficult alignment of the aims of PDL and curriculum development, the different designs showed that an effective learning strategy was co-developing when university teachers and educational developers worked together on a course design. Furthermore, a key new level of support was identified when supporting PDL is not focused on the faculty or on the individual level but on an intermediary level that is the wider community of a key course.

L'Harmattan France
5-7 rue de l'Ecole Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email: diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 TORINO
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

DOI: https://doi.org/10.56037/978-963-414-790-9

ISBN 978-963-414-790-9
ISSN 2631-0155

A kiadásért felel a L'Harmattan Kiadó igazgatója.

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:
L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: (36) 1-267-5979
harmattan.hu

Korrektor: Pallai Mara
Borítóterv: Kára László
Tördelés: Csernák Krisztina
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.
Felelős vezető: Tomcsányi Péter